

Sindicatos Docentes e Reformas Educacionais na América Latina

BRASIL

Editor responsável
Peter Fischer-Bollin

Coordenação editorial
Joana Fontoura

Revisão
Joana Fontoura
Margarita Lopez
Tanja Goodwin

Redator
Ricardo Bruckner

Capa, projeto gráfico e diagramação
Cacau Mendes

Impressão
Vozes

ISBN 978-85-7504-135-2

Todos os direitos desta edição reservados à
FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER
Centro de Estudos: Praça Floriano, 19 – 30º andar
cep 20031-050 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil
Tel.: 0055-21-2220-5441 · Telefax: 0055-21-2220-5448

Impresso no Brasil

Sumário

Prefácio	5
Introdução	7
1. AS ORGANIZAÇÕES DO MAGISTÉRIO NO BRASIL	14
1.1 As entidades docentes tradicionais (1930-1978)	14
1.2 Radicalização política e sindicalização do magistério (1978-1994)	17
1.3 O sindicalismo docente e a agenda neoliberal (1994-2002)	23
2. AS RELAÇÕES DOS SINDICATOS COM O ESTADO NO CONTEXTO DE REFORMAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	25
2.1 A educação em debate (1988-1994)	25
2.2 A ofensiva reformista (1994-2002)	26
3. O SINDICALISMO DOCENTE E O GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT)	30
3.1 O significado do governo do PT e as condições de seu primeiro mandato	30
3.2 As políticas federais e o magistério	33
3.3 A atividade gremial docente e o governo Lula	36
4. CONCLUSÕES	38
Bibliografia	42

Prefácio

Durante as décadas de 80 e 90, a América Latina e o Caribe viveram momentos de profunda reestruturação econômica e política que modificaram a sua lógica de funcionamento. Paralelamente ao processo de mudanças econômicas, a maioria dos países da região iniciou a redemocratização em um complexo cenário político. A reforma do Estado não foi um processo linear ou teve as mesmas características em todos os países. Em cada país, as condições estruturais prévias ao período de reformas afetaram a dinâmica das mesmas e condicionaram seus alcances. Este ciclo de reestruturação da economia e do setor público implicou em uma mudança significativa das relações de poder entre os diferentes atores sociais e suas representações coletivas.

Acompanhando estes processos de mudanças políticas e econômicas, a educação ganhou um lugar mais relevante nas agendas nacionais na América Latina e boa parte de seus governos assumiu o compromisso de investir mais no setor, aumentar a cobertura da educação básica e melhorar a qualidade e a eficiência de seus sistemas educacionais.

Um número importante de países da América Latina realizou mudanças significativas no modo de governar e foram tomadas decisões sobre o sistema educacional com o objetivo de melhorar a qualidade da educação: a descentralização, a gestão social e a promoção da autonomia escolar foram eixos das reformas na maioria dos países.

As reformas educacionais na América Latina estimularam uma série de mudanças que afetaram diretamente os docentes e as organizações sindicais que os representavam. Estas, em muitos casos, se opuseram às reformas e, muitas vezes, foram um obstáculo para a sua realização. A história da resistência e os conflitos entre os sindicatos docentes e os governos durante o processo de reforma esteve centrada em quatro questões: a) as condições de trabalho, os salários e a profissão docente; b) a organização e a gestão do sistema educacional em níveis local e nacional; c) o planejamento das reformas com espaço para o diálogo e a negociação com as organizações docentes; d) a avaliação docente e discente.

Dali surgiram as seguintes interrogações: Por que os sindicatos docentes e o próprio Estado chegaram a tais situações de confronto? Analisando estas razões, e apesar dos diferentes interesses legítimos, como fazer para sair do confronto e mobilizar toda a boa vontade em ambos os lados para o bem do sistema educacional de cada país?

Para a Fundação Konrad Adenauer, que em todos os países participantes trabalha ativamente com projetos e programas próprios, estas são as questões chave para uma educação melhor e mais justa na América Latina cujo futuro é a chave para o desenvolvimento, a democracia e a paz no continente.

O projeto de pesquisa “Os Sindicatos Docentes e as reformas educacionais na América Latina” foi realizado no âmbito do programa regional da Fundação Konrad Adenauer, Políticas Sociais na América Latina (SOPLA), com o objetivo de analisar o papel político dos sindicatos docentes no contexto das reformas educacionais a partir dos anos 90 em 12 países da região: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Paraguai e Uruguai.

O que se quer com isso é contribuir para o debate e elaborar recomendações para setores políticos assim como para os próprios sindicatos.

As grandes linhas de análise nesse projeto foram: a gênese e a trajetória dos sindicatos ou associações que atuam na área da educação pública; o papel dos sindicatos perante as reformas educacionais e a nova dinâmica da relação entre o Estado e os sindicatos docentes e entre os sindicatos e seus representados.

A Fundação Konrad Adenauer deseja expressar seu especial agradecimento a María Margarita López pelo apoio técnico-acadêmico ao projeto. Envio também o meu agradecimento pessoal a Joana Fontoura do escritório da Fundação no Rio de Janeiro e a Tanja Goodwin que trabalharam de maneira incansável para que o livro pudesse ser apresentado a tempo e com a qualidade requerida.

Rio de Janeiro, março de 2009.

DR. PETER FISCHER-BOLLIN

*Diretor do Programa Regional SOPLA
Fundação Konrad Adenauer*

Introdução

MARÍA MARGARITA LÓPEZ

Enquadrar o sindicalismo docente da região em uma única representação não é fácil. Como parte do movimento sindical dos trabalhadores, o sindicalismo docente também foi portador de uma visão de sociedade que se opôs ao liberalismo econômico e às condições que este impôs às práticas trabalhistas. Além disso, foi a expressão de um projeto gremial caracterizado pela defesa dos interesses específicos dos educadores. A gênese e as atividades das diferentes organizações apresentadas nesta série ilustram estas afirmações.

É comum ouvir que o movimento sindical vive um momento de retrocesso generalizado em nível mundial. Afirmações deste tipo se baseiam em fatores como a diminuição da filiação e militância dos trabalhadores, a inadequação das estruturas sindicais perante as mudanças das organizações tanto estatais quanto privadas, e a insuficiência de respostas frente às mudanças nas relações profissionais. Mas, esta afirmação é válida para descrever a situação das organizações de docentes atualmente na América Latina?

Os diferentes casos abordados nesta série mostram que os sindicatos de educadores se mantêm muito ativos e alguns deles ganharam espaço excepcional no contexto público nacional. No entanto, também se evidenciam fraquezas, conflitos e desafios que fazem prever um futuro de ajustes organizacionais e estratégicos se o desejo é manter um certo nível de influência na política educacional.

É inegável que em cada país, a criação, evolução e comportamento das organizações de mestres responde a uma situação política particular. No entanto, é importante assinalar que, apesar dos contextos específicos, observa-se também uma tendência para objetivos e comportamentos similares. Isto não é estranho se levarmos em consideração a evolução paralela dos sistemas políticos, o crescimento populacional e dos sistemas educacionais, e a comunicação cada vez mais rápida que permitiu a difusão dos acontecimentos nos diferentes países, assim como a conformação de redes de interesse melhor informadas.

Uma olhada na situação interna dos sindicatos traz à luz algumas diferenças, ainda que não por isso maiores. Temas como a democracia interna, a liderança ou a governabilidade das organizações se convertem em variáveis fundamentais para entender melhor esta diversidade. O caso mexicano, por exemplo, ilustra situações de líderes sindicais que permanecem no poder durante muito tempo e que imprimem uma feição carismática excessiva à sua gestão colocando em risco a credibilidade das práticas democráticas destes grupos. Por sua vez, o estudo sobre as organizações docentes da Costa Rica chama a atenção sobre a influência da cultura política desse país no comportamento dos próprios sindicalistas.

O início da maioria das associações de magistério estudadas remonta às primeiras décadas do século XX e, a partir dos anos cinquenta e sessenta são constituídos os sindicatos que conhecemos hoje. De modo geral, esta segunda fase foi caracterizada por uma influência das correntes de esquerda, com variações sutis de acordo com o país ou o momento político. Posteriormente, o impacto das ditaduras latino-americanas a partir dos anos setenta se fez sentir sobre estas organizações com repressões, intervenções e suspensões que dizimaram seu número e impulso inicial.

Apesar de em alguns países ter sido alcançada a unificação das associações sindicais docentes em um único sindicato nacional, isto não foi possível em todos os países da região, o que pode ter afetado o êxito de suas reivindicações. Nos casos da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México, é inegável a força e o papel unificador que tiveram os sindicatos nacionais organizados em federações ou confederações.

Considerando que o crescimento das bases transformou as organizações do magistério em um grupo maior de trabalhadores do setor público, elas se transformaram em um ator chave para a conformação de alianças políticas. Estas alianças procuram ser úteis tanto aos objetivos sindicais quanto aos partidos políticos que requerem aumentar seus filiados e apoios pontuais. No caso do SNTE no México, com mais de um milhão de membros, é visível a sua influência no resultado das eleições e nas decisões governamentais, sendo assim o exemplo mais extremo dessa situação.

Com relação aos objetivos das organizações de educadores, estes parecem ter sido ampliados nas últimas décadas. Passou-se de uma agenda de reivindicação salarial e de melhoria das condições de trabalho para uma em que também se busca maior participação na tomada de decisões sobre a política educacional. Apesar disto não ficar igualmente claro em todos os casos apresentados, parece ser uma tendência que ganha cada vez mais terreno.

REFORMAS 'TIPO', CONTRADIÇÕES E APROXIMAÇÕES

Os diferentes casos apresentados neste livro mostram a convergência entre os temas das reformas educacionais na região. Mas, pode-se falar realmente em reformas profundas? Tal como afirmam alguns autores, trata-se de ajustes parciais, de reformas de incremento que, mesmo tendo nascido de iniciativas que buscavam mudanças estruturais nos sistemas educacionais, raramente chegaram tão longe quanto pretendiam. Desde o final da década de oitenta, as assembleias constituintes floresceram e com elas as propostas de leis gerais de educação.

Em alguns casos como o colombiano, mais que um conteúdo altamente transformador, o que ocorreu nesse momento foi uma possibilidade, não atingida até então, de diálogo entre as partes. Ocorreu, também que, uma vez realizados acordos entre as partes, o respectivo ministério de educação não os colocou em prática.

Em relação aos principais temas nessas discussões, as agendas dos países da região confluem em alguns: a descentralização (com matizes diferentes de acordo com cada contexto nacional), a ampliação da participação social, a ênfase em programas específicos de equidade e qualidade e as mudanças na administração do setor. Um ponto altamente conflitivo tem relação com as tentativas de reforma dos estatutos docentes vigentes e as discussões salariais. Todas as tentativas de revisão da escala de classificação e ajustes segundo indicadores de desempenho ou avaliações suscitaram oposição por parte das organizações do magistério. Mediante estas propostas de mudança, cada sindicato adotou sua posição particular assim como seus mecanismos de resistência.

A DIFÍCIL CONCILIAÇÃO OPOSIÇÃO-PARTICIPAÇÃO

Um tema que aparece de maneira recorrente nos trabalhos sobre o sindicalismo é o que se refere ao binômio oposição-participação. Tradicionalmente, os sindicatos organizaram-se e operaram em contextos de oposição aberta aos governos. Entretanto, a transição à democracia nos países latino-americanos colocou em evidência a importância de contar com novos métodos que permitam a participação dos diversos atores políticos situados na oposição. Restrita, no passado, a alguns partidos políticos, atual-

mente se espera a participação de diversas organizações e movimentos sociais pelo menos nas fases preliminares de discussão das políticas públicas. Nestas circunstâncias, os governos convocaram, em algumas ocasiões, os representantes sindicais ou responderam ao chamado das organizações do magistério e de outros grupos organizados interessados na educação para debater acerca da política educacional.

Esta situação traz perguntas que foram respondidas de diferentes maneiras na região. Estamos cedendo às iniciativas de governo quando participamos nos espaços criados para debater suas propostas? A participação permite realmente estabelecer diálogos frutíferos e consensos válidos ou, ao contrário, converte-se em uma fachada formal que legitima somente as decisões governamentais? Como mostram os estudos nacionais, todas as respostas a estas questões têm suas matizes. A convocação de grupos de reflexão ou propositivos, de comissões técnicas, de constituintes educacionais, de foros educativos e de outras instâncias similares foi ativa durante as últimas décadas. Medidas deste tipo foram promovidas na maioria dos países e, apesar de algumas destas instâncias terem fracassado em seus objetivos, outras parecem ter encontrado saídas inovadoras.

Este debate sobre a participação-oposição permeia da mesma maneira a atividade das organizações de docentes mesmo quando os governos eleitos são mais próximos ideologicamente. A participação parece então um caminho mais óbvio como se pode ver no caso brasileiro com a chegada do PT ao governo, ou na Colômbia no nível municipal com a chegada de um governo de esquerda à cidade de Bogotá. Perfaz-se, então, de maneira mais fácil, o caminho da oposi-

ção como manifestação de desacordo, descontentamento ou bloqueio a medidas, para uma oposição que busca uma influência mais direta na definição das políticas estatais.

EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

Várias são as preocupações e desafios que os sindicatos enfrentarão no futuro. Um objetivo fundamental é manter um grau de representação que lhes permita plena legitimidade perante o próprio magistério e perante os governos com os quais interagem. É provável que o nível de adesão aos sindicatos seja mantido tão elevado como tem sido até agora posto que na maioria dos países, apesar de se tratar de uma filiação voluntária, na realidade esta se converte em algo praticamente obrigatório uma vez que os descontos são feitos diretamente na folha de pagamentos. No entanto, o grande desafio consiste em manter o interesse e os níveis de participação real de seus membros.

Com relação às reformas educacionais, especialmente às que procuram estabelecer sistemas de carreira baseados em avaliações de desempenho e incentivos para as promoções, parece bem difícil reverter esta tendência. Manter uma oposição radical por parte do magistério a toda avaliação parece cada vez mais insustentável pelas exigências manifestadas neste sentido pelos pais de família e a opinião pública em geral. Isto não impede que sejam encontradas alternativas para que estas avaliações contemplem aspectos chave das demandas dos educadores.

Com relação às transformações surgidas a partir da aplicação da descentralização, estas deram lugar a novas interações entre as autoridades, as comunidades regionais e locais e as organi-

zações do magistério e também geraram temores em relação à explosão de um sindicato nacional em grupos territoriais dispersos. A continuidade da atividade sindical requer uma análise cuidadosa destas situações. Aglutinar e manter uma identidade, respeitando e mantendo diferenças organizacionais e locais se converte então em uma meta. Vista assim, a unificação representa oportunidades mas ao mesmo tempo é todo um desafio em um cenário de múltiplos âmbitos (local-regional-provincial-nacional). Parece, então, imperativo ter suficientes conhecimento e comunicação com as bases para obter uma representação efetiva de suas expectativas. A exemplo do que as organizações sindicais internacionais tentaram fazer no âmbito da globalização, a criação de um diálogo ascendente transforma-se em uma maneira de tratar destas tensões entre unidade e diversidade.

Os sindicatos de educadores também enfrentam um momento de mudanças com relação ao papel do Estado no setor educacional e a criação de relações com grupos organizados da sociedade civil para realizar e avaliar as políticas educacionais. O fortalecimento de muitas destas entidades formadas por indivíduos com interesses pontuais e com estruturas menos burocráticas converteu-se em uma espécie de competição para os sindicatos que receberam críticas devido à sua extrema falta de flexibilidade e à sua excessiva burocracia.

Por fim, na busca por mais transparência, as organizações docentes teriam que abordar internamente temas como o clientelismo e a corrupção que em alguns casos permeou suas práticas. Mesmo assim, a revisão das estratégias de protesto parece ser imperativo quando se quer ter mais eficiência e melhorar a imagem pública.

Nesse sentido, vale a pena mencionar inovações que foram sendo validadas como a Tenda Branca na Argentina, que permitiu apoiar as medias de protesto durante quase três anos durante os quais cerca de 1.500 docentes fizeram jejum.

Os temas mencionados permeiam a realidade dos setores educacionais latino-americanos. Antecipar situações de mudança e reagir da melhor maneira para proteger os interesses dos filiados continua sendo um desafio para as organizações do magistério. Os estudos nacionais mostram a consolidação destas instituições no panorama político e ressaltam a importância dos espaços de diálogo e de negociação. Nesse sentido, é fundamental reconhecer o papel dos sindicatos na condição de agremiações e como atores da política pública, apesar de reconhecer também que não se trata necessariamente do único grupo de interesse perante as administrações públicas. Dos casos apresentados, depreende-se igualmente que é fundamental que as autoridades estatais cumpram os acordos pactuados nas negociações, pois disto depende a confiança entre as partes e nos processos de concertação. As sociedades latino-americanas requerem melhorias substanciais em seus sistemas educacionais e para isto é necessário o trabalho combinado

dos diferentes grupos que interagem no espaço da política educacional.

Neste número da série “Sindicatos Docentes e as Reformas Educacionais na América Latina” apresenta-se o caso do Brasil. Um tema de especial interesse no estudo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) do Brasil é sua forte identificação com o Partido dos Trabalhadores (PT). Antes, na oposição e, hoje, no governo, a chegada do PT ao poder levou a CNTE a revisar suas posições e estratégias para se manter no que se poderia chamar de apoio crítico ao executivo. A preocupação em melhorar a qualidade da interlocução governo-sindicato converteu-se, então, em um elemento relevante.

No entanto, ressaltam-se temas nos quais se mantém uma oposição frontal ao governo como a reforma previdenciária e a demanda por mudanças no desenho do Fundo para a manutenção e o desenvolvimento da educação fundamental. O caso brasileiro mostra também que, mais do que se opor à descentralização, nos últimos anos, a organização do magistério buscou nacionalizar as discussões que emergem do nível municipal.

MARÍA MARGARITA LÓPEZ é Doutora em Ciências Políticas pela Universidade Laval de Quebec, Canadá e tem mestrado em Sociologia pela Universidade de Grenoble, França. Ocupou cargos de diretoria no setor educacional colombiano como Diretora de Educação do Departamento Nacional de Planejamento, Diretora de Planejamento do Ministério da Educação e Diretora de CORPOEDUCACIÓN. Atualmente, dedica-se a prestar consultoria e fazer pesquisas para diferentes organismos internacionais que promovem o estudo das reformas educacionais e para a Universidade de Ottawa, Canadá.

Os sindicatos docentes e as reformas educacionais na América Latina

O caso brasileiro

JOANA FONTOURA, PABLO GENTILI, JULIÁN GINDIN

O sindicalismo docente na América Latina encontra-se, há alguns anos, em uma nova conjuntura. A década de oitenta caracterizou-se por uma grande inflação que levou os trabalhadores em educação a planos de luta para manter o poder aquisitivo de seus salários, e por uma recessão econômica que paralisou as possibilidades de reforma e disciplinou os governos que tentaram aplicar políticas heterodoxas. As demandas de participação forjadas na luta contra os regimes militares de muitos países encontraram um terreno árido em que suas forças foram erodidas. Quando a situação econômica foi estabilizada, na década de noventa, tentou-se aplicar um ambicioso programa de reformas educacionais que não foi discutido por aqueles que realizavam cotidianamente o trabalho educacional. Neste contexto, poucos ficaram surpresos com o fato de que as organizações do magistério enfrentaram de maneira militante as reformas educacionais neoliberais¹.

A partir dos primeiros anos do novo milênio, no Equador, na Argentina, na Nicarágua, na Bolívia, no Uruguai e no Brasil, chegaram ao governo partidos políticos ligados aos sindicatos docentes, dispostos a reconhecê-los como atores da política educacional e a fazer retroceder pelo menos algumas das políticas implementadas nos anos noventa. Analisar este processo no contexto brasileiro é o objetivo do presente estudo.

Nos últimos trinta anos, o corpo docente brasileiro de educação básica foi quase duplicado, seguindo a expansão que caracterizou os sistemas educacionais latino-americanos desde a sua constituição². Hoje em dia são 2.647.414 funções em tarefas especificamente docentes na educação básica, isto é, excluindo a educação superior. Destas funções, 80% encontram-se no setor público e são massivamente empregados pelos governos dos estados (958.593) e dos municípios (1.146.505). O Governo Federal mantém uma participação marginal no emprego docente (14.825 fun-

1 Embora a questão seja mais complexa, denominá-las neoliberais permite identificar o seu conteúdo programático e aquilo que constitui o seu núcleo. Sobre o tema ver Gentili (2004).

2 Para os dados de 1975 ver Monlevade (2000). Educação Básica, no Brasil, inclui Educação Infantil, Fundamental, Ensino Médio, Especial, de Jovens e Adultos e Profissional.

ções). A maior parte deste corpo docente, incluindo o conjunto dos trabalhadores do sistema público de educação básica, é representada em escala nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A CNTE³ é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, no contexto internacional, à Confederação de Educadores Americanos e à Internacional de Educação.

Antes de começar o estudo, cabe uma breve advertência metodológica. O Brasil se caracteriza por uma profunda descentralização de seu sistema educacional, reforçada pelas reformas dos últimos trinta anos. Isto constitui uma dificuldade para um estudo como este, no sentido de que as organizações sindicais e sua representatividade, os estatutos docentes, assim como, as transformações recentes no âmbito trabalhista docente e as políticas sindicais se dão em escala sub-nacional (nos estados e municípios). Tentamos trabalhar esta situação concentrando-nos em alguns casos paradigmáticos e em algumas características gerais que parecem compartilhadas.

Boa parte da história do sindicalismo docente no Brasil está por ser escrita. Esperamos contribuir com essa empreitada.

1. AS ORGANIZAÇÕES DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

1.1 As entidades docentes tradicionais (1930-1978)

Interessantes experiências associativas dos docentes podem ser rastreadas no setor público brasileiro, inclusive antes da proclamação da República (1889), a partir de 1877. Desde então, mesmo quando não havia organizações do magistério em todos os estados, existiam demandas por pagamento em dia e incremento salarial, e eram relativamente comuns as cartas às autoridades como canal de expressão das reivindicações trabalhistas⁴. Apesar de ainda haver pouca informação consolidada sobre as origens da organização do magistério⁵, podemos afirmar que entre 1930 e 1950 foram criadas aquelas que seriam as principais entidades do setor.

Entre 1930 e 1945, Getúlio Vargas ocupou a Presidência da República. Seu governo promoveu a centralização política e a industrialização do país, estabelecendo uma série de medidas no âmbito sindical e trabalhista que levaram à sua regulamentação. Ampliou os poderes estatais de

3 Apesar de a CNTE ser a grande organização nacional dos trabalhadores em educação do setor público, na base da categoria operam algumas entidades sindicais de trabalhadores em educação que não integram a Confederação. É difícil ter uma imagem nacional precisa da situação, mas basta dizer que a pesquisa sindical do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, (2003), identificou um total de 240 sindicatos da rede pública de ensino. Além disso, existem sindicatos de servidores públicos municipais que englobam os docentes empregados pelos municípios e também não integram a CNTE. E, finalmente, os servidores na educação básica empregados pelo Governo Federal organizam-se no SINASEFE.

4 Neste sentido, a greve dos docentes de Salvador (Bahia) em 1918 parece constituir uma exceção. Sobre esta greve, ver Costa e Conceição (2002).

5 Sobre as associações e demandas dos professores do setor público do Município do Rio de Janeiro no final do século XIX ver Cavalcanti (2007). Mal havia começado o século XX, foi criada a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (que logo deixou de funcionar), em 1918 o Centro de Defesa do Professorado Primário Baiano e em 1920 a Associação de Professores do Rio Grande do Norte (Catani, 1989; Cavalcante, 1999; Costa y Conceição, 2002).

intervenção, sancionou e promoveu o respeito aos direitos trabalhistas e impulsionou o movimento sindical para integrá-lo subordinadamente a um projeto que, liderado pelo Estado, garantiria crescimento econômico e paz trabalhista. É interessante destacar um fato da maior importância: diferentemente do caso mexicano, o projeto “corporativista” impulsionado por Vargas não incorporou os servidores públicos a um sistema corporativista de relações entre a agremiação, o Estado e o sindicato como mediador entre ambos⁶. A *Consolidação das Leis Trabalhistas* (CLT), que em 1943 reuniu a legislação trabalhista e sindical varguista e que sobreviveu por décadas com reformas relativamente menores, explicitamente proibiu a sindicalização do setor público. Por isso, o magistério não teve a possibilidade ou a obrigação de se organizar sob os rígidos moldes da legislação sindical brasileira. Não houve o “monopólio da representação”, permitindo, assim, a coexistência de associações que representavam a mesma base trabalhista (algo impensável no contexto sindical de organizações únicas com uma base municipal ou intermunicipal). Pelo mesmo motivo, as associações docentes não contaram com os recursos do imposto sindical⁷ nem com mecanismos de negociação estabelecidos legalmente com os empregadores.

Com o fim do governo Vargas em 1945, uma onda de democratização correu o Brasil: foram criadas novas entidades docentes e começou a luta pela defesa da escola pública e gratuita. Em 1948, foi enviado ao Congresso o primeiro pro-

jeto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), que seria sancionado em 1961. A LDB diferenciava o ensino primário (quatro ou cinco séries, obrigatórias) do ensino médio (dividido em dois ciclos, “*ginásia*” e “*colegial*”). Paralelamente, a organização gremial foi generalizada.

As centrais, associações ou centros de professores apresentavam demandas trabalhistas independente de estas constituírem ou não o eixo de sua atividade: melhores salários, concursos para ingresso no sistema, pagamento em dia, aposentadoria especial após vinte e cinco anos de serviço e promulgação de “*Planos de Carreira*” – estatutos de servidores públicos que regulamentam a atividade. Estas reivindicações eram apresentadas em termos protocolares e em um contexto de relações muito respeitadas com as autoridades. Durante décadas as organizações do setor se caracterizaram por um espírito negociador e legalista, inclusive quando apresentavam suas reivindicações trabalhistas com mobilizações (como a de 1948 em São Paulo).

A partir de 1953, um grupo de associações de docentes primários começou a se reunir com o objetivo de constituir uma entidade nacional e, em 1960, vinte e seis delegações criaram a *Confederação dos Professores Primários do Brasil* (CPPB). Entre as principais entidades de base da CPPB estavam o *Centro do Professorado Paulista* (criado em 1930), a *Associação dos Professores Primários de Minas Gerais* (1931), o *Centro dos Professores Primários do Estado* (Rio Grande do Sul, 1945) e a *Sociedade Unificadora dos Professores*

6 Esta questão e seus desdobramentos são trabalhados de maneira detalhada em Gindin (2008).

7 O imposto sindical é descontado dos salários de todos os trabalhadores de uma base definida por critérios geográficos e gremiais (todos os metalúrgicos de uma cidade, por exemplo) independentemente que sejam ou não filiados ao sindicato. Em 1988, passou a ser chamado Contribuição Sindical Obrigatória.

Primários (Bahia, 1947). A CPPB organizava uma entidade por estado. Existiam, naquele momento, outras entidades⁸, mas há pouca informação sobre esforços paralelos de organização federal⁹. Em algumas capitais dos estados, também foram criadas organizações docentes nas décadas seguintes¹⁰, e a CPBB não se propunha a filiá-las.

O *Centro do Professorado Paulista* (CPP), a mais importante destas entidades tradicionais, caracterizou-se pelo desenvolvimento de uma importante estrutura de serviços para os filiados. A relação com o Estado teve momentos de grande aproximação, mas isto não impediu que o CPP levasse a cabo uma greve em 1963 e manifestações públicas em 1964 e 1968. O CPP tratava as questões educacionais em termos exclusivamente técnicos e se alimentava de um ideário que o mantinha afastado do movimento operário e da esquerda política (Lugli, 1997). Esta última característica também pode ser estendida às demais entidades de servidores públicos. De fato, o magistério manteve-se relativamente afastado do conjunto do movimento operário até a segunda metade deste século.

Algumas entidades docentes intervieram na agitação trabalhista durante o governo de João Goulart (1961-1964), promovendo mobilizações e greves nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro,

Rio Grande do Sul e Paraná. Em um contexto político muito polarizado, com alguns líderes docentes identificados com partidos da direita e a efervescência em setores da base docente, provavelmente apareceram tensões políticas dentro das próprias entidades¹¹. Foram realizadas novas greves de professores em 1967 (Minas Gerais) e 1968 (Paraná, Ceará e Piauí), mas desde então, o governo militar aprofundou suas características autoritárias e o magistério acompanhou o movimento sindical em dez anos de reprimida “paz trabalhista”.

Como já foi dito, a bibliografia disponível permite inferir que os líderes tradicionais do magistério encontravam-se, em geral, distantes da esquerda política (na década de 1960 agrupada no Partido Trabalhista Brasileiro, criado por Vargas e no Partido Comunista). Isto permite entender que as entidades docentes não sofreram perseguição do governo militar; pelo contrário, dirigentes das associações de Minas Gerais, Piauí e Rio Grande do Sul participaram dos gabinetes governamentais e importantes referências da CPPB dos estados de Minas Gerais e de São Paulo foram legisladores da oficialista Aliança Renovadora Nacional. De maneira semelhante, a relação da CPPB com o regime militar foi relativamente boa e as demandas – salariais, de titulação e relativas ao regime de aposentadoria –

8 Estas outras entidades ocasionalmente filiavam segmentos específicos (como os docentes de nível médio, ou os professores “diplomados”), mas outras vezes pretendiam organizar o magistério de nível primário. Também há registros de ligas de “professores católicos”.

9 Algumas informações dispersas sobre reuniões de associações de “professores diplomados” (regionais e inclusive uma nacional) são encontradas em Moreira (1990). Aparentemente, durante a ditadura militar iniciada em 1964, estas entidades tinham posições mais combativas que as agrupadas na CPPB.

10 São criadas entidades de professores municipais nas capitais dos estados do Rio Grande do Sul (1964) e Paraná (1971).

11 Andrade (2001) as reconheceu em seu estudo histórico sobre a União de Professores Primários da Cidade do Rio de Janeiro.

tipicamente foram manifestadas por meio de memorandos e reuniões com as autoridades (Vicentini, 1997; Ferreira, 1998; Lugli, 1997, 2002; Andrade, 2001; Carvalheiro, 1989).

Em 1971, o Governo Federal realizou uma ampla reforma educacional que, entre outros pontos, ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, exigiu maior formação docente, incrementou o número de “especialistas” – administradores, orientadores, inspetores e supervisores com formação superior – e estabeleceu que em cada sub-sistema educacional (seja de um estado ou de um município) seriam criados estatutos que estruturariam a carreira docente. Em 1972, ao regulamentar as condições pelas quais o Governo Federal financiaria o sistema, o Decreto 71.244 estabeleceu que seriam considerados satisfatórios os estatutos que estipulassem alguns critérios¹². A CPPB inicialmente apoiou a reforma educacional. Ela possibilitava a melhoria das condições de trabalho dos professores e contribuía para a nacionalização das discussões, uma vez que se tratava de uma Lei nacional que estabelecia critérios relativos às condições trabalhistas que deveriam ser respeitados pelos estados. A Confederação também aprovou a Lei porque profissionalizava a atividade e, acompanhando a reestruturação e a ampliação da obrigatoriedade, decidiu deixar de representar exclusivamente os docentes primários e foi reconstituída como Confederação dos Professores do Brasil (CPB), ao mesmo tempo em que recomendava às suas entidades de base ampliar

sua base de filiação no mesmo sentido. Enquanto isso, nos anos seguintes, os especialistas começariam a criar entidades específicas de “orientadores”, “inspetores”, etc.

No entanto, o entusiasmo inicial da confederação docente foi esgotando-se à medida que os Planos de Carreira demoravam a ser sancionados, e quando o eram, muitas vezes não satisfaziam as expectativas do magistério. A isto, somava-se a desvalorização dos salários reais. O conjunto de reivindicações da CPB incluía naquele momento: sanção dos estatutos, salários equivalentes aos dos profissionais com igual formação, regulamentação das funções dos especialistas, não discriminação entre especialistas e docentes, concursos públicos para o ingresso ao sistema, dotação de recursos humanos e materiais para as escolas, demandas previdenciárias, regularização dos contratos de trabalho, oportunidades de aperfeiçoamento e 13º salário (Carvalheiro, 1989).

1.2 Radicalização política e sindicalização do magistério (1978-1994)

Ao final da década de 1970, diferentes agremiações realizaram greves com reivindicações salariais, muitas das quais, foram reprimidas pelo governo militar e, desde então, as lutas sindicais - promovidas pela inflação – e a mobilização social reclamando o fim da ditadura militar se alimentavam umas às outras. É o nascimento do “novo sindicalismo”, que protagonizou a formação do

12 Entre outros os principais critérios foram: a paridade da remuneração dos professores e especialistas com a fixada para outras funções de cujos ocupantes fosse exigido idêntico nível de formação; o igual tratamento de professores e especialistas, funcionários ou contratados; o apoio ao aperfeiçoamento dos professores ou especialistas, e, em particular, o que envolvesse afastamento do pessoal do magistério para realização de cursos de especialização e atualização; avanços horizontais por tempo de serviço e por atividade em locais inóspitos ou de difícil acesso, além dos previstos nos itens anteriores; etc.

Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e da *Central Única dos Trabalhadores (CUT)*, em 1983.

O coração do “novo sindicalismo” era formado pelos trabalhadores das montadoras de automóveis instaladas na grande São Paulo, organizados no sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo e liderados por Luiz Inácio “Lula” da Silva.

Do ponto de vista político, no “novo sindicalismo” confluíam três setores. Por um lado, dirigentes sindicais reticentes à ingerência do Estado na vida sindical e que haviam começado a se articular na oposição aos dirigentes nacionais de suas próprias organizações desde meados dos anos 70 (os “sindicalistas autênticos”); por outro, militantes e correntes da esquerda que haviam se voltado para a militância dentro das fábricas e, finalmente, um amplo trabalho político desenvolvido pelo setor da Igreja vinculado à Teologia da Libertação (Rodrigues, 1991).

O novo sindicalismo enfatizou sua ruptura com as tradições políticas e sindicais do movimento operário brasileiro, criticou o papel político e sindical que havia interpretado o Partido Comunista e denunciou o modelo sindical varguista por limitar as possibilidades da classe operária e produzir um sindicalismo dependente do Estado. Tratava-se de um fato inédito na América Latina, onde até então o movimento sindical se articulava fortemente com os tradicionais partidos de esquerda (como no Chile), participava de movimentos multiclassistas (como na Argentina e no México) ou, ainda com capacidade de veto sobre as políticas estatais, negava-se a constituir um movimento político de base sindical (como na Bolívia).

Um mês depois da greve dos trabalhadores da empresa Scania, em maio de 1978, que marcou o nascimento heróico do “novo sindicalismo”, os docentes da Bahia paralisaram suas atividades. Em agosto do mesmo ano, os docentes do Paraná e de São Paulo fizeram o mesmo. Tratava-se de greves com adesão inesperada, convocadas por entidades sem experiência de luta ou diretamente à margem das organizações do magistério. Nesse mesmo mês de agosto de 1978, a direção da CPB rejeitou por nove votos a três, a proposta de fazer um seminário nacional para discutir o movimento grevista nos estados. De qualquer maneira, na base docente, no ano seguinte as greves continuaram com características idênticas no Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, etc. Os governos dos estados, controlados pelos militares, responderam em geral de maneira repressora às demonstrações de força do magistério. Ao cenário político, somava-se a precariedade da situação legal, já que a Constituição Federal vigente, sancionada em 1967, não permitia a greve no setor público e não havia marco legal para a organização sindical do setor público.

No Espírito Santo, Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo as entidades filiadas à CPB, apesar de muitas vezes não estarem de acordo com as greves docentes, também não aceitavam os Planos de Carreira promulgados. A CPB também rejeitava a municipalização do ensino e exigia a aposentadoria após vinte e cinco anos de serviço¹³. De qualquer maneira, o principal motivo das greves era a recomposição dos salários reais (às vezes,

¹³ Esta última demanda foi atendida e em 1981 foi aprovada uma Emenda Constitucional que estabeleceu a aposentadoria após vinte e cinco anos de serviço para as mulheres e trinta anos para os homens, com salário integral (Ferreira, 1998).

isto se canalizava como uma demanda relativa aos Planos, porque estes tinham consequências salariais).

Finalizado o período de crescimento econômico (o “milagre brasileiro”), o país entrava, como toda a região, em uma década de recessão na qual as altas taxas de inflação frequentemente levavam os assalariados a conflitos por melhores salários. Esta desgastante dinâmica levou o magistério a exigir algum critério de recomposição salarial automático (seja vinculando os salários à evolução do salário mínimo ou das remunerações de segmentos mais privilegiados de servidores públicos) que evitasse os constantes conflitos salariais¹⁴.

Assim como em outros processos de mobilização social na América Latina, dentro do movimento, e também entre os pesquisadores, muitos assinalavam que os docentes passavam a se identificar com a classe trabalhadora e a se assumir como trabalhadores da educação¹⁵.

Como aconteceu com o novo sindicalismo, a luta contra a ditadura politizou as reivindicações

econômicas, fazendo emergir um movimento pouco corporativo. A isto se somou a ruptura real com as características tradicionais da ação sindical no setor e a disputa pela condução das organizações docentes. Em retrospectiva, os elementos de continuidade e a conjuntura política excepcional foram menosprezados pelos protagonistas do movimento e por seus primeiros analistas.

O panorama das entidades docentes foi reconstituído. Algumas organizações não participaram das mobilizações, ou o fizeram paralelamente e ainda hoje existem¹⁶. Outras entidades intervieram desde o início (como o CPERS, no Rio Grande do Sul, ou a UPES do Espírito Santo), em outros casos a condução de algumas entidades foi ganha pelos setores que se mobilizaram (como na APEOESP de São Paulo em 1979) e outras foram criadas mediante a inação das organizações tradicionais (como a UTE de Minas Gerais em 1979). Este segundo grupo de entidades, que acompanha a mobilização da agremiação, reconfigura a organização da docência protagonizando ou sendo canal de expressão de basicamente três processos.

14 Em 1988, a nova Constituição Federal proibiu a vinculação dos salários ao salário mínimo e os docentes propuseram como referência, o “salário mínimo necessário”, um índice preparado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Com 600.000 assinaturas de apoio, o ex vice-presidente da CPB e Deputado Federal pelo PT 1987/92, Gumerindo Milhomem, propôs uma lei que estabelecia reajustes mensais segundo este índice (Vieira, 2007).

15 A reconstituição das entidades tradicionais docentes em “sindicatos de trabalhadores da educação”, também é visível na Argentina, Chile e Peru no período de 1970-1973.

No caso brasileiro, tornou-se um ícone desta perspectiva, o trabalho de Miguel Arroyo, no qual se lê: “A nova consciência e a nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e, sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho... que os gera e explora como trabalhadores” (Arroyo, 1980, p. 18-19).

16 Sua sobrevivência se deve, segundo Lugli (2002, p.210) ao fato delas representarem “... um espaço de afirmação e reconhecimento de valores tradicionais com relação ao ensino”.

O fortalecimento das organizações por meio de sua agregação ou de seu próprio crescimento. Entidades são unificadas no Paraná (1981) e, em Goiás (1988) e Minas Gerais (1990), entidades municipais se fundem com associações que representavam os docentes empregados pelos estados. O crescimento da base de filiação de algumas destas organizações é impressionante (ver anexo I). A confederação passa de uma média de 3.100 filiados por entidade em 1972, para 9.500 em 1985. Vinte anos depois, a média de filiados por organização seria de 26.500.

A ampliação da base de representação (que também supõe fusão de entidades). Iniciou-se nos anos 70, quando a CPPB se transformou em CPB. Nos anos 80, as entidades docentes fundiram-se com organizações de especialistas, técnicos e administradores sem formação docente, indentificando-se como “*Trabalhadores em Educação*” ou “*Profissionais em Educação*”. Isto seria expresso em escala nacional quando, em 1990, a CPB foi unificada a entidades destes segmentos de trabalhadores para constituir a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (CNTE). Este processo teve limites e foi desigual; mas ainda foram mantidas entidades separadas de técnicos e administradores em alguns distritos. Por outro lado, o crescimento da educação municipal nos anos 90 fortaleceu alguns sindicatos de base municipal que não haviam se unificado com as entidades de base da CPB/CNTE em seus estados.

O crescimento da participação política dentro das entidades e sua radicalização. A partir dos protestos de 1978/1979, os docentes que haviam realizado paralisações e mobilizações nas décadas anteriores, mas apelavam geralmente

para formas protocolares para manifestar suas reivindicações trabalhistas, lançam-se em greves em massa e mobilizações combativas. No Rio Grande do Sul, a filiação dispara (ver anexo I), e cresce ainda mais a participação do magistério nos processos eleitorais da entidade: de 13,6% nas eleições de 1974 para cerca de 60% nas de 1987 e 1990 (Abreu e Bulhões, 1992). O magistério também se radicaliza politicamente e as correntes de esquerda ganham peso.

Esta emergencia inédita da atividade gremial produz uma mudança na CPB, cuja direção passa a ser ocupada por Hermes Zanetti. Zanetti era um dirigente do Rio Grande do Sul que representava uma posição intermediária entre os líderes radicais que emergiam e os conservadores referentes tradicionais da CPB. No início dos anos 80, as correntes docentes identificadas com o PT estimularam uma organização nacional paralela, a *União Nacional dos Trabalhadores em Educação* (UNATE). Porém a direção ampla de Zanetti, que implementou algumas reformas democratizantes na CPB, acabou facilitando o ingresso deste segmento na confederação nacional.

A ruptura é histórica. Em um documento que já não era dirigido ao governo mas “ao público”, a confederação docente declarou:

“Alertar as autoridades para que, ao invés de aplicar medidas punitivas e injustas, aleatoriamente, que afrontam os direitos de livre associação e organização, ouçam o magistério, identifiquem as causas fundamentais desta insatisfação e resolvam o problema do professor, que é, em última análise, o problema da comunidade; Conclamar a todos os professores a continuarem na sua luta reivin-

dicatória (...) Pedir aos senhores pais e à comunidade em geral compreensão, apoio e solidariedade à justa causa dos professores” (apud Ferreira, 1998: 83, 84)

A mudança na direção da CPB explica as tentativas de nacionalizar não somente as demandas (como já haviam feito os líderes tradicionais) como também as lutas: em 11 de abril de 1985, 17 de abril e 14 de outubro de 1986 são realizadas jornadas de luta estimuladas pela CPB (Carvalho, 1989). Trata-se provavelmente das primeiras jornadas nacionais na história do magistério brasileiro.

Em um contexto de reorganização, a Confederação deixa de filiar uma entidade por estado para em seguida voltar a estimular a unicidade. Cabe ressaltar que, diferentemente do que acontece no setor privado, isto se produz no âmbito de um sindicalismo livre, sem intervenção estatal. Manifestando o crescimento de suas próprias entidades de base, a CPB/CNTE passa de 75.783 trabalhadores representados em 1978, a 294.656 representados em 1985 e 572.400 em 1991. Esta tendência continuaria na década seguinte.

Evolução da filiação à CPB/CNTE (1972-2005)

Ano	Filiados à CPB/CNTE
1972	43.309
1978	75.783
1985	294.656
1991	572.400
2002	790.000
2005	925.229

Fonte: elaboração própria com dados de Ferreira (1998), Carvalho (1989) – ambos com dados de Congressos da CPB – e Congressos da CNTE.

Se na década de 1960, como observa Ferreira (1998, p. 19), a entidade nacional docente “... nasceu sob o estigma de uma entidade nacional desvinculada do processo social que culminou na criação, em 1962, do Comando Geral dos Trabalhadores, ou seja, da luta política das classes trabalhadoras”, agora a reconstituição do cenário sindical encontrava o magistério participando com protagonismo da formação da CUT em muitos estados. Diferentemente do que aconteceu com o novo sindicalismo de conjunto, na docência, os líderes tradicionais que impulsionavam as lutas de agremiações, não promoviam a formação da CUT nem participavam do PT. Aqueles que estimulavam a filiação das entidades docentes à CUT eram geralmente docentes jovens, muitos deles com experiência militante no movimento estudantil e identificados com a esquerda política. Isto resultou numa composição diferente do novo sindicalismo no magistério: UNATE era dirigida por líderes do Movimento de Emancipação do Proletariado e de correntes trostkistas como Convergência Socialista e a Organização Socialista Internacionalista (Ferreira, 1998), mas sem sindicalistas “autênticos” – como era o caso do próprio Lula entre os metalúrgicos.

À medida que a década avançava, este segmento ia sendo substituído como direção do sindicalismo docente pró-CUT por dirigentes da Articulação Sindical. A Articulação foi constituída em 1983, defendendo um PT de massas, contra as tendências de inspiração leninista e marxista. Com um grande peso dos dirigentes sindicalistas mais pragmáticos, Lula entre eles, tem sido a corrente hegemônica desde então no PT e na CUT (Da Silva, 2000). As tendências pró-CUT dentro do magistério cresceram até conseguir, em 1987, que a CPB se filiasse à CUT - apesar

de que muitas entidades já o haviam feito anteriormente e outras o fariam posteriormente.

Após vinte anos de governos autoritários, as reivindicações democratizantes atravessavam toda a sociedade brasileira. De fato, entre as reivindicações docentes que apareciam pela primeira vez, estão as eleições dos diretores dos estabelecimentos de ensino; isto é, que não fossem promovidos por concurso ou designados pelas autoridades. Também pela primeira vez, os docentes começaram a exigir direitos propriamente sindicais, começando pela possibilidade de se organizar em sindicatos legalmente reconhecidos.

Isto, juntamente com outras preocupações então manifestadas pela CPB – como a filiação às centrais operárias, a organização por ramo de atividade e a unificação das “datas-base”, que legalmente só existiam no setor privado, que assina acordos coletivos¹⁷ - indicam uma ruptura. Isto, porque, em oposição à tradição do setor, a radicalização dos docentes foi expressa em uma corrente sindicalizadora que identificou os interesses do magistério com os do conjunto dos trabalhadores. Efetivamente não eram, por exemplo, reivindicações do CPP, mas que, apesar disso, participou de muitas greves com demandas salariais nos anos 80.

Durante a transição democrática, e em termos mais políticos, as propostas da CPB eram: 1) mudanças no modelo econômico estabelecido pela ditadura militar; 2) reforma agrária; 3) contra o pagamento da dívida externa e pela nacio-

nalização das multinacionais (Ferreira, 1998). As posições corporativistas e politicamente subordinadas aos governos haviam sido abandonadas definitivamente.

Em 1986, José Sarney, presidente eleito do Brasil pelo sistema estabelecido pelos militares (eleições indiretas), porém, já como opositor da ditadura, estabeleceu o plano econômico “*Plano Cruzado*”, que inicialmente despertou muitas expectativas. Mas o seu fracasso fez dos anos 1987-1988 o biênio com o pior desempenho para as remunerações dos docentes desde 1980 (Martine, 1994). Foi desprendida uma onda de greves, a mais importante desde o período 1978/1980, com intensa participação dos trabalhadores do setor público.

Neste contexto, ainda sem ter havido eleições diretas, foi convocada uma Assembléia Nacional Constituinte (1987/1988). A Assembléia discutiu uma série de reformas democratizantes e a Constituição que foi sancionada foi inspirada por um profundo espírito cidadão. Mais adiante, nos referiremos a como foram tratadas algumas questões educacionais; neste ponto, interessa sublinhar que, com a nova Constituição foram realizadas diversas reformas na legislação sindical, permitindo a sindicalização e a greve no setor público. Nos anos seguintes, a reconstituição das associações deste segmento, inclusive as do magistério, foi maciça. No entanto, a situação continuou sendo um tanto ambígua porque os sindicatos não contavam com mecanismos legais de negociação com sua contraparte, os empregadores. Atualmente, mais de vinte anos depois

¹⁷ No Brasil, os acordos coletivos de trabalho têm duração anual e neles se negocia o índice de recomposição salarial, entre outros itens. No XXII Congresso da CNTE, em 1990, uma das reivindicações foi unificar nacionalmente as “datas-base” em 1º de maio.

que foi permitida a sindicalização do setor, en-
contra-se na agenda a ratificação pelo Brasil da
convenção 151 da Organização Internacional do
Trabalho que protege o direito de organização e
negociação coletiva no setor público. Com rela-
ção ao imposto sindical, as organizações docen-
tes decidiram, em geral, não recebê-lo¹⁸, critican-
do-o por seu caráter coercitivo e a dependência
financeira que gerava com o Estado. As entida-
des docentes se sustentavam basicamente com
o dinheiro das cotas sindicais (a filiação era vo-
luntária) e a prestação de serviços aos filiados¹⁹.
Na área trabalhista, a Constituição Federal de
1988 incluiu a possibilidade de um regime de
aposentadoria especial e mais benéfico para os
docentes. Também tornou ilegais os contratos no
âmbito da CLT – introduzidos na década de
1970²⁰ (Saifi, 2005) – para cobrir os funções do-
centes. No entanto, a principal conquista traba-
lhista da docência foi o estabelecimento de um
Plano de Carreira e um Piso Salarial Nacional.
Este último colocava a atividade sindical docen-
te em um novo patamar, inédito no Brasil.

Graças às cinco greves gerais convocadas entre
1983 e 1989 e ao extraordinário processo de
mobilização social que excedeu amplamente o

movimento sindical, a CUT e o PT se fortalece-
ram. Progressivamente, e como aconteceu com
a maioria das organizações do setor público, a
condução das entidades da CPB/CNTE foi con-
quistada por setores identificados com o PT e a
CUT²¹: em 1989 foi eleito, pela primeira vez,
para dirigir a confederação docente, um presi-
dente identificado com o PT, Roberto Felício.
Dois anos depois, no Congresso da CNTE de
1991, 58,2% dos delegados manifestaram-se por
aderir ao PT; seguido pelo Partido Comunista do
Brasil (PC do B) com 8% das preferências (Ribe-
ro; Joia, 1992).

1.3 O sindicalismo docente e a agenda neoliberal (1994-2002)

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-
1992) caracterizou-se por ser politicamente mui-
to instável. Collor de Mello renunciou ao cargo
e seu mandato foi finalizado por Itamar Franco
(1992-1994). Este período pode ser considerado
um ponto morto entre o horizonte emancipador
aberto nos anos 80 e a hegemonia neoliberal
consolidada com a gestão de Fernando Henrique
Cardoso (1994-2002), do Partido da Social De-
mocracia Brasileira (PSDB).

18 Uma exceção é o sindicato de Goiás. Sobre esse caso, ver Rodrigues (2006).

19 A capacidade financeira das entidades docentes cresceu nas últimas duas décadas juntamente com o cresci-
mento da filiação e com o desenvolvimento da própria estrutura sindical. O atual estatuto da CNTE estabele-
ce que 3,8% da renda mensal das entidades filiadas devem ser alocados para a Confederação.

As cotas sindicais são descontadas diretamente dos salários dos filiados e depositadas nas contas do sindi-
cato. O estatuto do CPERS, por exemplo, estabelece uma cota de 2% sobre o salário básico de vinte horas
de trabalho para os docentes e especialistas e um percentual menor, de 1% para os trabalhadores da edu-
cação sem formação docente. O estatuto do SINDIUTE, por outro lado, fixa a contribuição em 1% sobre o sa-
lário básico e os adicionais, por função docente.

20 Os “celetistas” (assim chamados por serem contratados pela CLT) contavam com os direitos trabalhistas do
setor privado (como seguro desemprego), mas não estavam regidos pelos estatutos docentes.

21 A identificação entre o PT e a CUT deve ser relativizada. Correntes que nunca integraram o PT (como o PC
do B) ou que se separaram do PT (como o PSTU) participavam da CUT.

O PT perdeu as eleições presidenciais de 1989, as primeiras realizadas de maneira direta desde a década de 60, mas, mesmo assim, iniciou a década de 90 consolidado como a principal oposição aos governos apoiados pelas elites econômicas brasileiras. No entanto, a mobilização social havia perdido a iniciativa. O sindicalismo retrocedeu notoriamente e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ganhou peso como principal movimento social de oposição militante.

Nas bases docentes, o ativismo dos 80 e a relação fluida com a comunidade abriram caminho para uma nova etapa. Foram realizadas grandes greves em alguns estados importantes em 1993, mas aqueles que as estudaram, as identificaram com um período de “crise” da mobilização (Furtado, 1996; Vianna, 1999; Silveira, 2002). Por trás desta menor iniciativa do movimento sindical, da qual o magistério era parte, encontravam-se elementos de diferentes tipos. Entre outros problemas, podemos citar que o fim da ditadura tirou do movimento sindical o caráter de ponta de lança da luta democratizante (o que “corporativizou” o movimento). Alguns segmentos tiveram que se adaptar às reestruturações produtivas que reduziram a sua base social e à estabilização econômica que tirou a legitimidade das constantes demandas por recomposição salarial. Finalmente, e em um sentido mais ideológico, a agenda de discussão pública, o consenso social e o horizonte político passaram a ser marcados em termos neoliberais.

No caso do magistério, a desmobilização não significou um enfraquecimento organizacional. O crescimento das entidades representativas do setor continuou (ver anexo I), ampliando o peso do sindicalismo docente e da CNTE no conjunto do movimento sindical. Segundo o Instituto Bra-

sileiro de Geografia e Estatística IBGE (2003), 7.179.824 de trabalhadores empregados urbanos eram associados em 2001. Um ano depois, no Congresso da CNTE, as suas entidades de base declararam 790 mil sócios. Se relacionar ambas as fontes a CNTE representaria aproximadamente 11% do total de sindicalizados urbanos. De fato, continuando o que acontecia nas décadas anteriores, o sistema educacional e com ele, o corpo docente, continuou em expansão. A educação municipal foi a que mais cresceu e isto promoveu um cenário de fragmentação, pois nem todos os sindicatos de base da CNTE filiavam os docentes que trabalhavam nos municípios de seus respectivos estados. A CNTE se propunha representar os docentes municipais em escala nacional e, em 2002, permitiu a filiação de sindicatos de base municipal à Confederação. Desde então, seis entidades de docentes municipais foram integradas à CNTE (ver anexo III).

No caminho de invalidar os avanços da Constituição Federal de 1988, Cardoso, por meio de uma Emenda Constitucional em 1998, acabou com a discussão acerca de como implementar e regulamentar o piso salarial nacional docente. O avanço nos direitos sindicais ficou praticamente congelado e de fato ainda não há negociação coletiva no setor. Os problemas trabalhistas e sindicais do magistério não são julgados pela Justiça do Trabalho, que é o tribunal especializado, mas pela Justiça de cada estado que, sem negociação coletiva e sem leis que regulamentem o direito de greve, fiam-se na jurisprudência para, frequentemente, falhar a favor dos governos, declarar greves ilegais e impor multas aos sindicatos docentes. Apesar de na maioria das vezes estas multas não serem executadas, constituem um forte instrumento de pressão sobre os sindicatos.

A fim de exemplificar esta mecânica, cabe descrever rapidamente um caso recente. Em Alagoas, em 17 de janeiro de 2007, o magistério lançou-se em uma greve porque o novo governo que havia tomado posse suspendeu uma lei da gestão anterior que garantia melhorias econômicas nos salários docentes. Mediante ação do governo, a medida de força foi declarada ilegal pela Justiça no final de fevereiro. Foi imposta ao sindicato uma multa diária de 10 mil reais (quase cinco mil dólares) por cada dia de paralisação a partir da declaração de ilegalidade e o não pagamento dos dias parados em caso de manutenção da greve. Ainda assim, a greve foi ratificada e se estendeu até o dia 2 de março, quando os docentes aprovaram o acordo alcançado com o governo. O acordo supunha a anistia das sanções aos grevistas e a instalação de uma mesa permanente de negociação²².

A inexistência de mecanismos consolidados de negociação coletiva ajuda a entender a existência de conflitos que têm como única finalidade abrir canais de diálogo. De um lado, a base gremial conta, em geral, com estabilidade trabalhista e uma tradição na qual as greves por tempo indeterminado estão consolidadas como o coração de seu repertório de ação coletiva. Do outro lado, os governos, diante de demandas econômicas que comprometem os orçamentos educacionais, sem compromissos legais e sem que as greves afetem os cofres públicos, têm a opção racional de não negociar previamente de maneira séria, inclusive deliberadamente, sabendo que isso garante um conflito com o sindicato docente.

22 Base de dados sobre a ação sindical docente/ Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais e entrevista de Milton Canuto de Almeida, membro da Direção Executiva da CNTE, 7 de novembro de 2007, Brasília.

23 Freitas (1996) analisou especificamente o papel do sindicato docente neste processo no Distrito Federal.

2. AS RELAÇÕES DOS SINDICATOS COM O ESTADO NO CONTEXTO DE REFORMAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

2.1 A educação em debate (1988-1994)

Juntamente com a nova Constituição Federal, foram sancionadas constituições nos estados no final da década de 80. Para participar destas discussões, a *Confederação dos Professores do Brasil* organizou, junto com outras entidades da sociedade brasileira, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (inicialmente *Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*). O Fórum surgiu em 1986 e tinha entre seus denominadores comuns a defesa da educação pública e a oposição ao regime militar (Gohn, 1992).

A nova Constituição sancionou a demanda pela democratização da gestão educativa. Esta era, desde antes, uma luta do movimento sindical do magistério, que defendia a votação como método de seleção dos diretores escolares²³. Em muitos estados, houve grandes avanços: no Rio Grande do Sul isto foi conseguido com uma greve docente em 1980, mas só foi cumprido após outra greve em 1985 (Abreu e Bulhões, 1992).

O Fórum sobreviveu à Constituinte. No início da década de 90, a CNTE defendeu a participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública discutindo a necessidade de uma nova lei de educação básica como um caminho para transcender as demandas econômico-corporativas:

As muitas lutas, mobilizações, greves encaminhadas pela CNTE e as suas afiliadas têm, predominantemente, apresentado um caráter econômico: melhores salários, melhorias nas condições de trabalho, Plano de Trabalho e outras. (...) Contudo, é necessário avançarmos além das lutas puramente econômicas rompendo com o corporativismo. É preciso articular a luta específica pela melhoria das condições de trabalho e da escola pública com a luta principal, pela emancipação da classe trabalhadora. Para cumprir este objetivo, é necessário, como primeiro passo, fortalecer o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e criar fóruns em nível estadual e municipal (Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, 1991, p. 12).

Enquanto isso, também nos estados, organizações docentes articulavam-se com outros setores sociais ao redor das discussões educacionais. O CPERS do Rio Grande do Sul promovia anualmente os “Encontros Estaduais de Educação”; e contava com o apoio da *Associação de Círculos de Pais e Mestres*, principalmente na greve de 1985. Em 1987, diversas entidades – incluindo outros sindicatos, igrejas e partidos políticos – constituíram a “*Frente de Apoio ao Magistério Gaúcho*”. Isto foi facilitado pelo compromisso dos docentes de repor os dias de aulas perdidos nas greves do grêmio, mas quando esta posição foi revista pelo sindicato, a unidade ficou ressentida (Abreu e Bulhões, 1992).

Em efeito, neste período profundamente institucional, de grandes e inéditas greves do magistério e importantes níveis de articulação com o conjunto da comunidade, estabeleceu-se uma tradição que se mantém até a atualidade: incluir nas negociações com o governo, a reposição

das aulas perdidas, com o objetivo de não prejudicar os alunos com as medidas de pressão.

Cabe mencionar um exemplo recente ocorrido no Distrito Federal. Ali, a Justiça ordenou que os docentes voltassem às aulas enquanto transcorria uma greve, amparando-se em que este direito sindical não estava regulamentado no setor público. Os grevistas não acataram a decisão judicial e, baseando-se nisso, o governo não pagou os dias parados. Mesmo assim, as aulas perdidas foram recuperadas (Resende, 2004).

Em que pese as dificuldades da esquerda após 1989, a relativa fraqueza do governo permitiu à CNTE conseguir importantes compromissos. Em julho de 1994, o executivo se comprometeu a fixar um piso salarial nacional de 300 reais (equivalente mais ou menos a 150 dólares), ao firmar o “*Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação*”. Enquanto isso, na arena legislativa, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), estimulado pelo *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, que, como o “*Pacto...*”, contemplava o piso salarial nacional e o aumento do percentual de recursos destinados à educação no Produto Interno Bruto (Pinto, 2002).

2.2 A ofensiva reformista (1994-2002)

Em janeiro de 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu o governo e a situação política mudou rapidamente. A relação entre o executivo e os movimentos sociais comprometidos com o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* foi conflitante desde o início, Cardoso, inclusive, chamou de “irrealista” o acordo firmado entre a CNTE e o presidente anterior, Itamar Franco, um ano antes (Gadotti, 1996).

Fortalecido na crise da mobilização docente e na legitimidade social de seu projeto, o novo governo manifestou sua solidez política rapidamente na sanção da LDB. Ao chegar ao Senado, o projeto aprovado na Câmara dos Deputados foi modificado e, no final de 1996, foi aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (nº 9.394), rejeitada pelos movimentos sociais.

Apesar dos docentes terem se oposto aos programas de municipalização na década de 80 em São Paulo e Rio de Janeiro, as exigências por uma maior descentralização tiveram, nesse momento, pelo menos parcialmente, um conteúdo democrático. Na década seguinte, esta política governamental foi retomada a partir de outro ângulo, com muito mais força, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF foi promulgado em 1996, implantado em 1998 e ficou vigente até 2007. A Constituição Federal vinculava 25% dos recursos dos estados e municípios e 18% dos recursos federais ao financiamento da educação. A partir do FUNDEF, 60% do total correspondente aos estados e municípios era reservado exclusivamente ao nível fundamental (prejudicando, por omissão, o nível médio, pré-escolar, etc.) e a participação do governo nacional foi reduzida. O FUNDEF também estabeleceu novos critérios de distribuição do orçamento, alocando recursos de acordo com a quantidade de alunos em cada rede de ensino.

derais ao financiamento da educação. A partir do FUNDEF, 60% do total correspondente aos estados e municípios era reservado exclusivamente ao nível fundamental (prejudicando, por omissão, o nível médio, pré-escolar, etc.) e a participação do governo nacional foi reduzida. O FUNDEF também estabeleceu novos critérios de distribuição do orçamento, alocando recursos de acordo com a quantidade de alunos em cada rede de ensino.

Mesmo que não de maneira homogênea, a reforma descrita dinamizou a municipalização em algumas regiões e, na segunda metade da década de 90, os municípios passaram a ser os principais empregadores de trabalhadores na educação. No quadro a seguir, observa-se quem são, na atualidade, os empregadores de docentes por região.

Sancionada a LDB em 1996, continuava pendente um Plano Nacional de Educação que estabelecesse as metas para a educação. Novamente o Fórum junto com outros movimentos populares,

Número de funções docentes exercendo atividades em aula, por dependência administrativa, por região geográfica, em 29/3/2006

Região	Funções docentes exercendo atividades em aula				
	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privado
Norte	205.045	1.452	79.143	104.400	20.050
Nordeste	768.111	4.321	193.752	441.081	128.957
Sudeste	1.104.534	5.531	442.773	390.822	265.408
Sur	391.067	2.427	161.586	152.467	74.587
Centro-Oeste	178.657	1.094	81.339	57.735	38.489
Total	2.647.414	14.825	958.593	1.146.505	527.491

Fonte: MEC/INEP. www.inep.gov.br

Nota: o mesmo docente pode ter mais de uma função.

sindicais, estudantis e associações científicas²⁴, se mobilizou com um projeto próprio. A CNTE participou das iniciativas que permitiram a organização do I Congresso Nacional de Educação (CONED, 1996). O plano criado foi apresentado em 1998 na Câmara Legislativa pelo PT, mas ao final foi sancionado outro plano feito pelo governo em 2001. Inclusive, este último Plano somente foi sancionado após o governo federal ter vetado alguns artigos relativos ao financiamento das políticas que o Plano estabelecia (Pinto, 2002).

No contexto das políticas de reforma do Estado, a Emenda Constitucional Nº 19/1998 permitiu a flexibilização e precarização do emprego no setor público. Esta Emenda trouxe de volta a possibilidade de contratar funcionários públicos no âmbito da CLT e limitou o direito à estabilidade no emprego. No mesmo sentido, a Lei de Responsabilidade Fiscal de 2000 estabeleceu um limite para as administrações públicas gastarem com pessoal (50% para o governo federal; 60% para os estados e municípios). O regime de pensões estabelecido na Constituição também foi reformado. De acordo com a Emenda Constitucional Nº 20, a aposentadoria no serviço público seria aos 60 anos de idade e 35 anos de contribuição para os homens e aos 55 anos de idade e 35 de contribuição para as mulheres, incluindo a antes inexistente necessidade de idade mínima.

A resolução da *Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação* de 1997 fixou diretrizes para os novos estatutos docentes e estabeleceu que fossem constituídos incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente. As diretrizes eram direcionadas, entre outras, para “... o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional a serem definidos em cada sistema”, e “... avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos”. Esta resolução também estipula que não devem ser permitidas as incorporações de gratificações por funções aos salários ou ao cálculo dos montantes das aposentadorias. Além disso, a remuneração média dos docentes deveria ter como referência o custo médio por aluno por ano.

O Brasil constituiu um caso que serve como exemplo de uma situação que acompanhou as reformas neoliberais em outros países latino-americanos; pelo alcance e a profundidade da descentralização em um país que (diferentemente da municipalização da educação no Chile, por exemplo) já tinha um sistema educacional muito pouco centralizado. Esta excessiva fragmentação dos cenários de negociação contribuiu decisivamente para a invisibilidade do conflito docente. Em um mesmo dia, podiam ser realizadas centenas de greves e mobilizações docentes

24 Entre as entidades responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do Plano Nacional de Educação, encontravam-se, entre outras, o *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, a *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino*, a *Associação Nacional de Educação*, a *Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras*, o *Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica*, a *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas*, a *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*, a *União Nacional dos Estudantes*, a *CUT-Estadual – Minas Gerais*, a *Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino* e o *Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública*.

sem que a gravidade da situação fosse colocada no debate nacional e na agenda do governo federal.

O FUNDEF estabelece que, obrigatoriamente, um percentual dos impostos aferidos deve ser dedicado ao pagamento das remunerações docentes; por isso, em alguns lugares isto permitiu uma recomposição salarial. A CNTE denunciou, mesmo assim, que nesses casos os governos frequentemente pagam salários “adicionais” (14 ou 15 salários ao ano) em vez de melhorar o montante salarial (Vieira, 2003).

Segundo uma pesquisa realizada pela CNTE em dez estados, em 2002 a média de salário bruto variava entre 500 e 700 reais²⁵ (entre 250 e 350 dólares, aproximadamente). Nesse mesmo ano, o *Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos* (DIEESE) estimou o salário mínimo necessário em 1.366 reais (aproximadamente 700 dólares). Entre 1995 e 2003, nos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso do Sul os salários aumentaram entre 18,4% (que corresponde aos docentes com bacharelado na Bahia) e 116,4% (para os de formação técnica no Paraná). Enquanto isso, a inflação no período foi de 163,12%, 144,7% ou 114,4% segundo as estimativas da Fundação Getúlio Vargas, do DIEESE e oficial do IBGE, respectivamente (Vieira, 2003).

O cenário descrito permitiu que algumas gestões estaduais levassem adiante políticas trabalhistas agressivas, rejeitadas pelos docentes e suas organizações. No Rio de Janeiro foi implementado em 1999 o programa *Nova Escola* de

pagamento por produtividade. Este programa supõe a classificação das escolas em uma escala que vai de 1 a 5, da qual depende um adicional aos salários dos trabalhadores. Antes, em 1996, havia sido implementado um programa de demissão voluntária ao qual aderiram mais de três mil docentes (Silveira, 2002). O governo do Paraná de Jaime Lerner (1995-2002) caracterizou-se pelas políticas de terceirização da formação docente, a administração das contribuições previdenciárias e a contratação docente. Em 1997, foi criada a *Paranaeducação*, uma empresa que contratou os trabalhadores no âmbito da CLT, isto é, como trabalhadores do setor privado. Durante dois anos e meio, para quebrar a resistência do magistério organizado, a gestão Lerner deixou de realizar de maneira automática o desconto da cota sindical dos filiados. O sindicato docente conseguiu preservar alguns direitos e levou adiante, no ano de 2000, uma greve que obrigou o governo a negociar e retroceder em importantes pontos (Oliveira, 2005; Piton, 2005). A gestão de Mário Covas em São Paulo (1995-2001) reorganizou a rede de ensino a partir de 1996, separando as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental por meio da municipalização. O número mínimo de alunos por sala de aula foi aumentado e fixado em trinta e cinco, quarenta ou quarenta e cinco de acordo com o nível. O número de municípios paulistas com rede de ensino cresceu de 71 em 1995 para 520 em 2001 (Pallerosi, 2005). Os docentes enfrentaram esta política com uma campanha contra a municipalização em 1997, com o apoio de muitos municípios. No mesmo ano, a Secretaria de Educação elaborou um novo Plano de Educação sem a participação do magistério

25 Os estados são Tocantins, Piauí, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte, Alagoas, Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul.

e, em 1998, o sindicato realizou uma greve de treze dias contra um decreto que ameaçava um segmento do corpo docente contratado, com demissões ao final do ano (Krawczyk y Bruns-tein, 2003, Salomão, 2003). Em 2000, foram estabelecidos dois abonos (mérito e gestão), outorgados anualmente e associados ao cumprimento de metas de produtividade (Saifi, 2005). As demissões por causa da municipalização se refletiram na APEOESP que, pela primeira vez, teve de fazer frente a uma queda real na filiação.

Inaugurou-se uma nova onda de greves docentes, da qual as de São Paulo e Minas Gerais, em 1998, foram um prelúdio. As dificuldades econômicas de 1998/1999 (foi um biênio no qual o PIB virtualmente não cresceu) foram enfrentadas pelo governo com a desvalorização da moeda em 1999. Depois de cinco anos do plano de estabilização econômica, a inflação voltou a aparecer e com ela a defesa dos salários reais por parte dos trabalhadores. Na pesquisa de Silveira (2002) sobre o caso do Rio de Janeiro, são observadas algumas características que provavelmente estão sujeitas a generalização acerca das diferenças entre estas mobilizações e as da década de 80. A primeira, que as greves são cada vez mais extensas e as conquistas relativamente menores. A segunda, que o grau de mobilização dos anos 80 não se reedita. A terceira, a pouca participação da comunidade educacional. A quarta, uma certa burocratização, evidenciada na falta de renovação das lideranças.

3. O SINDICALISMO DOCENTE E O GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT)

3.1 O significado do governo do PT e as condições de seu primeiro mandato

O *Partido dos Trabalhadores* (PT), ao qual pertencia a maior parte dos líderes do magistério havia assumido, desde 1989, funções executivas em governos municipais e, na década de 90, também nos estados. Entre estes últimos, merecem ser destacadas as gestões correspondentes ao Distrito Federal (na gestão de Cristovam Buarque, 1994-1998) e ao Rio Grande do Sul (na gestão de Olívio Dutra, 1998-2002), que tiveram grande visibilidade em escala nacional e foram objeto de pesquisas que se aprofundaram na análise de sua relação com os sindicatos docentes.

No Distrito Federal, a gestão de Cristovam Buarque começou com duas medidas econômicas valorizadas pelos docentes (incremento salarial de 22,07% e o pagamento de dívidas reconhecidas pela justiça) e o estabelecimento do “*horário compactado*”²⁶ aprovado pelo magistério. Ainda assim, a relação ficou tensa e no segundo semestre do primeiro ano do governo, os trabalhadores da educação realizaram uma greve de 13 dias. Nos quatro anos de governo, foi realizado um total de 125 dias de greve, porém esta pressão não foi suficiente para que os docentes conseguissem novos reajustes salariais. Os efeitos dentro do próprio sindicato, conduzido por líderes identificados com o PT desde 1986, foram dramáticos: nove dirigentes foram

26 O ‘horário compactado’ estabelecia um tempo de trabalho, no local de trabalho, dedicado às tarefas docentes realizadas fora de aula.

expulsos em assembléia e denunciados por sua proximidade com o governo (só foram reintegrados em 2002) (Resende, 2004).

No Rio Grande do Sul, o PT começou a gestão em 1999. O presidente do sindicato assumiu a Secretaria de Educação e no sindicato foram fortalecidas as correntes internas do PT menos identificadas com o governo de Olívio Dutra. Foi estimulada a realização de uma Constituinte Educacional e houve importantes avanços para o magistério: foi proposto um novo projeto de gestão democrática da escola (que contemplava a revogação da avaliação externa), o antigo Plano de Carreira (que havia sido revogado) foi restabelecido, concursos públicos foram realizados, etc. Apesar destas medidas, o magistério esperava a reposição das perdas salariais dos anos anteriores. O governo tentou separar a negociação salarial da educacional, mas o sindicato subordinou a sua participação na Constituinte Escolar a uma proposta de recomposição salarial de acordo com suas expectativas; e no início do segundo ano do mandato de Dutra, o magistério entrou em uma greve que se estendeu por 32 dias, a mais importante desde 1991 (Gindin, 2003).

Estes dois exemplos são interessantes porque ocorrem em períodos diferentes, ambos durante o governo nacional de Fernando Henrique Cardoso e apresentam elementos que voltariam a aparecer ou cobriam nova dimensão durante o governo nacional do PT. O primeiro e mais importante é a grande expectativa que os governos de Buarque e Dutra despertaram no magis-

tério, que esperava ver satisfeitas suas demandas salariais. O segundo é que o nível de diálogo foi relativamente bom²⁷, e muitas políticas governamentais foram avaliadas positivamente pelos sindicatos. O terceiro é que diante uma situação ambígua (um governo que satisfaz algumas demandas, mas menos do que esperado) as diferenças dentro da agremiação e no interior dos núcleos dirigentes se fazem sentir e inclusive chegam a ser expressas em crises político-sindicais.

Em que pese as expectativas, a chegada do PT ao governo federal em 2002 trazia particularidades que limitavam as possibilidades de mudanças profundas na política brasileira. No contexto de uma grande desconfiança por parte dos setores de poder nacional e internacional, o PT teve que assumir compromissos com a continuidade do regime político e econômico. Para garantir níveis de governabilidade e bloquear o opositor PSDB, o PT estabeleceu alianças com partidos políticos sem grande definição ideológica como o PMDB, que permitiram uma base de apoio no Congresso, controlaram alguns ministérios e ganharam doze governos nas mesmas eleições em que Lula foi eleito presidente (enquanto o PT conquistou apenas três e a oposição onze). Enquanto isso os setores de poder redobravam sua pressão, alarmados com o que poderia representar um governo de esquerda no maior e mais rico país da América do Sul. O contexto social era de expectativa mas não de uma ampla mobilização militante, e o PT havia se consolidado como uma força muito mais institucional do que no princípio, voltado à atividade

27 Experiências mais recentes neste sentido, durante o governo Lula, também foram levadas adiante por gestões do PT. Em 2002 houve avanços na institucionalização de sistemas de negociação com o funcionalismo nas cidades de São Paulo e Recife; em 2007 os estados da Bahia e Sergipe também fizeram tentativas neste sentido (Cardoso; Gindin, 2009).

governamental e parlamentar, com uma grande dose de pragmatismo, realismo e noção do possível. Após resistir a uma grande ofensiva da mídia e dos partidos opositores, em 2006 Lula foi reeleito e atualmente goza de uma imagem positiva. Mas o peso do PT no governo diminuiu e, por exemplo, o PMDB atualmente dirige as duas Câmaras.

Do ponto de vista da CNTE, a nova situação representava um enorme desafio porque o governo federal tinha como principal papel o financiamento e os docentes pretendiam avançar na nacionalização de outras questões, como as políticas de formação docente, a discussão de um currículo nacional e as condições trabalhistas e salariais. Apesar da identidade política, ao complexo contexto descrito, somava-se a falta de tradição, a ausência de mecanismos legais e oito anos de enfrentamentos entre o governo federal e a Confederação docente. Carlos Augusto Abicalil, presidente da CNTE até 2002, ressaltou em uma entrevista:

O diálogo nacional é realizado, no caso brasileiro, de maneira muito frágil. Primeiro, pela ausência de tradição especialmente na educação básica. Segundo, nós vivemos até recentemente, mais tempos em períodos autoritários, desde a República, do que em períodos democráticos. Terceiro, que o movimento sindical legitimado pela lei só é conhecido há dezenove anos no Brasil, no setor público. (...). Então há uma tradição muito pequena dessa tradição institucional de diálogo entre sindicato e governo central especialmente²⁸.

Consciente das dificuldades da situação que enfrentava, o que a CNTE esperava era, em primeiro lugar, uma mudança de agenda com a subida de Lula à presidência do país. Juçara Dutra Vieira, presidente da Confederação (2003-2008) expressou:

O que deve mudar, num governo democrático-popular, é a qualidade da agenda, isto é o que interessa à classe trabalhadora. Essa deve ser a grande mudança na interlocução entre o movimento e o governo. Não pode nem o governo pensar que movimento bom é movimento elogioso e nem o movimento achar que vai conquistar em quatro anos o que não conquistou em quarenta. Mas a qualidade da interlocução e a qualidade da pauta é o que deve mudar nessa relação entre o movimento e o governo que tem identidade de classe²⁹.

Pela primeira vez, o magistério negociava com um governo federal do PT que não tinha responsabilidades diretas na gestão do sistema e que não empregava a base sindical da CNTE. Isto tornava a negociação menos desgastante, mas também menos natural. Segundo Juçara Dutra Vieira, presidente da CNTE (2003-2008):

(...) nós não precisamos estar brigando todos os dias por questões que tem a ver com a rede (...) no estado a gente tem os problemas da rede; tem a transferência de um diretor de escola que a gente não concordou, que não foi democrático; enfim. Essa questão eu acho que na verdade facilita a relação com o governo federal, porque o que é que

28 Entrevista de Carlos Augusto Abicalil, Deputado Federal do PT, 7 de novembro de 2007, Brasília.

29 Entrevista de Juçara Dutra Vieira, Presidente da CNTE, 6 de novembro de 2007, Brasília.

nós discutimos com o governo federal? Nós discutimos as grandes linhas de política educativa. Por um lado o nosso trabalho é facilitado porque o governo federal não é nosso patrão. Por outro lado nós temos uma grande dificuldade que é, digamos entre aspas, enquadrar o governo. Porque como vamos enquadrar o governo se os trabalhadores não são funcionários do governo? Aí nós temos que fazer um grande esforço para que a agenda dialogue com a responsabilidade da União. Então isso tem um fator que facilita e tem um fator que dificulta³⁰.

Com o governo de Lula, um ex dirigente sindical da CNTE, Francisco das Chagas, foi nomeado diretor do FUNDEF, Secretário de Educação Básica e, finalmente, Secretário Executivo Adjunto do Ministério. Trata-se de um fato significativo que expressa o grau de articulação entre os dirigentes docentes e o governo do PT. Mas, isto não significa que a CNTE não tenha pressionado, desde o princípio, o governo de Lula para que sua agenda fosse atendida; talvez menos do que pretendiam os setores de sua própria base, porém mais do que outros segmentos sindicais identificados com o PT. O citado Abicalil, ao deixar a condução da CNTE, foi eleito Deputado Federal pelo PT e como tal, participou, no Congresso, do governo de Lula. Ao ser consultado sobre o papel desta pressão sobre o governo federal, Abicalil avaliou:

Foi bom porque contribuí no interior do governo para fortalecer a visão de atenção à educação básica. A força inicial do governo

federal era abandonar a educação básica no nível que ela está. Então você trazer de volta como uma responsabilidade forte do governo central a educação básica foi um exercício interno que provocou inclusive a queda do primeiro ministro de Lula³¹ (referindo-se a Cristovam Buarque, Ministro da Educação).

Nas palavras de Juçara Dutra, a legenda que interessava à CNTE só seria discutida ao final do mandato:

Por isso a nossa categoria teve uma grande decepção neste governo quando a agenda estabelecida pelo governo Lula foi a reforma da previdência e não a agenda que nós estamos pleiteando neste momento (2007), por exemplo a do piso salarial, formação com uma responsabilidade também da União, que é a do planejamento da educação³².

3.2 As políticas federais e o magistério

No programa de governo do PT estava prevista a substituição do FUNDEF, com vigência até dezembro de 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A proposta presumia ampliar a cobertura do fundo de financiamento federal ao conjunto do Ensino Básico. A discussão deste Fundo permitiu, como veremos, incorporar algumas demandas trabalhistas docentes. Inicialmente, o Ministério da Educação se propôs a intervir na educação básica com uma política de avaliação rejeitada pela CNTE.

30 Entrevista de Juçara Dutra Vieira, Presidente da CNTE, 6 de novembro de 2007, Brasília.

31 Entrevista de Carlos Augusto Abicalil, Deputado Federal do PT, 7 de novembro de 2007, Brasília.

32 Entrevista de Juçara Dutra Vieira, Presidente da CNTE, 6 de novembro de 2007, Brasília.

Em junho de 2003, Cristovam Buarque, Ministro da Educação, anunciou a realização de um exame nacional de certificação para os docentes da educação básica. A CNTE se opôs, exigindo primeiro uma política de formação federal e rejeitando uma avaliação externa; defendendo que qualquer política deste tipo deveria ser antes amplamente discutida com os trabalhadores³³. Entretanto, os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação (vetos que limitavam seu financiamento) foram mantidos e os valores de referência do FUNDEF (o custo por aluno a partir do qual o governo federal define seus aportes aos níveis inferiores do sistema) não foram corretamente atualizados³⁴.

Ante esta forte continuidade nas políticas nacionais, o movimento social articulado no Fórum em Defesa da Escola Pública aparecia dividido entre aqueles que pretendiam enfrentar o governo federal e os que optavam por pressioná-lo de dentro, como a própria CNTE.

Carlos Augusto Abicalil destacou o papel desempenhado pelo Fórum no bloqueio às iniciativas

da direita política, mas se mostrou cético sobre as possibilidades de ação de uma frente tão ampla em um contexto politicamente ambíguo:

Essas pautas ou não conseguiram avançar, ou foram derrotadas, ou não se chegou a votar (ficaram remanescentes). Essa é uma marca que o Fórum deveria ter como um patrimônio, que resgatar a sua capacidade de mobilização unificada. Do ponto de vista da capacidade de formar opinião impeditiva do avanço desses setores conservadores, o Fórum foi uma arma muito poderosa. Eu tenho dúvidas se em um futuro próximo ele se mantém como um ator com a mesma intensidade de participação³⁵.

A presidente da CNTE também refletiu sobre esta situação na qual o Fórum perde iniciativa:

Nós não deixamos de apoiar o Fórum, mas também não fizemos o mesmo investimento que nós havíamos feito no período anterior. E acreditamos que outras entidades também fizeram o mesmo, porque não se explica que o Fórum tenha praticamente anulado a sua

33 A questão da avaliação docente é estratégica para o movimento sindical docente latinoamericano. Governos politicamente tão diferentes como os de Equador, Peru ou Chile, de maneira negociada ou autoritária, têm impulsionado medidas nesse sentido. A posição da CNTE é a seguinte: “... os trabalhadores em educação consideram importante estabelecer mecanismos de aferição sobre o aprendizado do aluno e de seu próprio trabalho. Contudo, não admitem que a responsabilidade de todo um sistema recaia somente na escola e em seus atores. É preciso considerar o universo das políticas públicas, a efetiva aplicação dos recursos e o comprometimento dos gestores. Investir na avaliação processual, qualitativa e de caráter sistêmico e democrático, compreendendo-a como instrumento de aperfeiçoamento do processo educacional, é uma opção adequada. Devemos avançar nos estudos e avaliações das experiências de organização da escola por ciclos de formação, trazendo para o debate os professores, funcionários, pais e comunidade” (Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação; 2008: 16).

34 A Organização Não-Governamental Ação Educativa indica que os valores definidos durante o governo Lula eram menores que os previstos na Lei. Concretamente, em 2006, o custo-aluno decretado foi de 660 reais, enquanto deveria ter sido de 1.133; e os aportes do governo federal nesse caso teriam crescido de 369 milhões para 5,11 bilhões (Ação Educativa, 2006).

35 Entrevista de Carlos Augusto Abicalil, Deputado Federal do PT, 7 de novembro de 2007, Brasília.

ação nos últimos tempos em função de uma ou duas entidades. ³⁶

De qualquer maneira, a principal linha divisória, a principal crise entre o governo e os sindicatos docentes não foi na área educacional, mas na previdenciária. A dimensão das expectativas que o magistério havia depositado no governo do PT talvez só seja comparável ao tamanho da decepção quando Lula sancionou uma reforma previdenciária para os funcionários públicos, rejeitada pelos trabalhadores do setor com paralisações e mobilizações³⁷. Esta luta não teve êxito e a CNTE se esforçou por uma nova emenda constitucional que reduzisse os efeitos negativos da reforma previdenciária, sem modificar significativamente suas políticas de pressão/participação no governo de Lula.

A CNTE centralizou suas demandas na área do financiamento educacional, basicamente na sanção do FUNDEB (finalmente lograda em 2006), mas também estimulou iniciativas relativas à troca da dívida externa por recursos para a educação. Paralelamente, e em um contexto em que o governo de Lula era fortemente interpelado pelas forças opositoras, a CNTE participou junto com a CUT, o MST e outras entidades de uma frente de movimentos sociais que se mobilizou, objetivamente, para defender a gestão do PT. Em um contexto de desmobilização social, e de maneira articulada com a profunda descentralização do sistema educacional, nenhuma destas demandas parece ter sido “assumida como pró-

pria a não ser por segmentos relativamente pequenos da base sindical”. Nos últimos dois anos, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) projetos lançados pelo governo federal têm recebido críticas pontuais da CNTE.

Foi a negociação do FUNDEB que atualizou a luta pelo piso salarial nacional docente (recorde-mos: incluído na Constituição Federal de 1988 e revogado por Fernando Henrique Cardoso). O Fundo permite comprometer os níveis subfederais de governo em um país em que o emprego docente é muito descentralizado, mas o governo federal participa do financiamento. A presidente da CNTE defendeu a necessidade de articulação do piso salarial com a carreira docente nos seguintes termos:

No serviço público e, também, em alguns setores privados, o conceito de ‘profissional’ está vinculado a uma carreira. Ela é fator de estímulo ao crescimento pessoal e profissional. Sua organização, em geral, prevê provimento por concurso público relacionado à habilitação compatível e, pelo menos, duas ordens de progressão: por tempo de serviço e por merecimento (...) A carreira, assim, é inegavelmente um direito corporativo (...) Porém, mais que o direito de corporação, a carreira é uma garantia para a sociedade. Com concurso e carreira não há –ou é menor– o risco de que o governante eventual tenha todos os poderes sobre a política a ser de-

³⁶ Entrevista de Juçara Dutra Vieira, Presidente da CNTE, 6 de novembro de 2007, Brasília.

³⁷ Entre outros pontos a Emenda Constitucional nº 41 que estabelece a contribuição dos próprios aposentados com o regime de pensões, acaba com a integralidade e a paridade – os princípios segundo os quais o valor dos benefícios previdenciários é igual ao do último salário e é atualizado pelo mesmo índice pelo qual são atualizados os salários dos trabalhadores produtivos (Tavares, Sader, Gentili e Benjamin, 2004).

sempre, inclusive, a da improvisação (VIEIRA, 2007: 40, 41).

O piso salarial não estava incluído na Proposta de Emenda Constitucional que criava o FUNDEB enviada em junho de 2005 ao Congresso Nacional, mas a CNTE levou adiante uma ampla campanha, pressionou deputados e governo e conseguiu que finalmente o piso salarial nacional fosse incluído na emenda constitucional que criava o FUNDEB e que foi emitida em dezembro de 2006, após a reeleição de Lula por mais quatro anos.

A CNTE desenvolveu uma intensa negociação, que incluiu paralisações e mobilizações nacionais, sobre as características que teria o piso salarial³⁸. Em julho de 2008, a lei 11.738 que institui o piso foi aprovada pelo Congresso. Trata-se da conquista docente, em escala nacional, mais importante desde o Pacto firmado com Itamar Franco em 1994. A mesma lei diminuiu o número de horas que a categoria passa dentro da sala de aula e aumentou o tempo para atividades extraclasse - como qualificação profissional, correção de provas e preparação de material. Cinco governadores promoveram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4167) contra a lei no Supremo Tribunal Federal (STF). Entre eles se encontram três governadores do

PMDB. Até o momento de publicar este trabalho não estava finalizada a questão, mas alguns dos aspectos mais progressivos da lei foram questionados.

A implementação do piso salarial nacional (PSPN), ainda não concluída, é um bom exemplo do que parece ser uma das grandes dificuldades para o movimento docente. Se avaliarmos os sete anos de governo federal do PT parece pouco a força acumulada nas demandas pela nacionalização e negociação da regulamentação do campo profissional dos trabalhadores em educação (demanda que pautou a história da CNTE³⁹) perante as fortes continuidades no sistema político e na própria sociedade brasileira.

3.3 A atividade gremial docente e o governo Lula

O governo Lula foi recebido pelos trabalhadores em educação com um sindicalismo composto de organizações mais fortes e com maior capacidade técnica do que a que tinham, por exemplo, nos anos oitenta; mas também com entidades representativas menos dinâmicas. Este último fato se explica basicamente pela desmobilização que caracterizou os anos noventa e pelo próprio processo de institucionalização do *novo sindicalismo* do magistério.

38 O projeto negociado foi objetado em alguns pontos pela CNTE. (detalhes da posição da Confederação docente podem ser consultados em www.cnte.org.br). O fato de que não incluía os funcionários técnicos e administrativos do sistema educacional foi a principal decepção para a CNTE, que havia avaliado positivamente a política do governo para esse segmento de trabalhadores (cfr. Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, 2005).

39 No caderno de resoluções do seu XXXº Congresso, entre os principais eixos de ação da CNTE se encontra a implantação do Sistema Nacional de Educação “... *que articule ações entre os níveis, etapas e modalidades de ensino, criando mecanismos democráticos num regime de co-responsabilidade entre as instâncias de representação social e as esferas de governo, coordenado por um Conselho Nacional de Educação com autonomia administrativa e financeira, articulado com os diversos setores da sociedade civil, através do Fórum Nacional de Educação*” (Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, 2008: 16).

Diferentemente de outros setores sindicais, a CNTE não abandonou a mobilização apesar da identificação de seus principais líderes com o governo; e hoje os dirigentes docentes se orgulham por ter sido os primeiros a marchar contra a reforma previdenciária em 2003. De qualquer maneira, essa reforma e as características continuistas de muitas políticas federais (principalmente das que envolviam definições macroeconômicas) provocaram uma grande ruptura na militância docente do PT e da CUT.

Tendências da esquerda do PT, que enfrentavam há tempos a condução lulista, foram progressivamente se organizando em um novo partido, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e passaram a promover o desligamento das entidades sindicais docentes da CUT. O argumento era que a CUT havia perdido autonomia por ter se tornado pilar de apoio de um governo que aplica medidas antipopulares. Em oposição ao PT e à CUT, este setor confluiu com os militantes docentes do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Este é um dado histórico novo, porque as correntes que até o momento haviam se separado do PT, como o próprio PSTU, mantinham-se dentro da CUT. Entre as entidades filiadas à CNTE⁴⁰, seguiram esse caminho até agora, o sindicato do Rio de Janeiro, que inclusive logo se desligou da própria CNTE, e o sindicato do Pará; mas este debate foi muito intenso em outros estados como o Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina e Espírito Santo.

Posteriormente, no ano de 2007, a *Corrente Sindical Classista* (CSC), identificada com o *Partido Comunista do Brasil* (PcdoB) também passou a

promover a saída da CUT. Apesar de alguns argumentos serem comuns aos dos militantes do PSOL e do PSTU, a razão principal era a possibilidade de construir uma central sindical “própria” no âmbito da regulamentação legal das centrais sindicais. Com esta decisão da CSC, outros sindicatos da CNTE saíram da CUT, entre eles o importante sindicato do estado da Bahia.

Ao mesmo tempo, a grande presença do funcionalismo nas greves, já visível nas décadas de 80 e 90, continuou no governo Lula. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) registrou 302 greves em 2004, 299 em 2005, 193 no primeiro semestre de 2006 e 316 em 2007. O funcionalismo público, como se vê no seguinte quadro explica entre 44 e 59% do total das greves e entre 75 e 87% do total de horas paradas.

Greves do funcionalismo público (2004-2007)

	Greves		Horas paradas	
	Número	%	Número	%
2004	158	52,3	19.240	83,2
2005	138	46,2	14.689	75,5
2006(*)	113	58,6	13.252	87,4
2007	140	44,3	23.278	81,6

(*) 1º semestre

Fonte: *Elaboração própria em base ao Sistema de Acompanhamento de Greves/ DIEESE*

Em 2005 o funcionalismo público realizou 46,2% das greves, o que significa que o seu peso na atividade grevista é maior do que seu peso no emprego. Quando se observa outros indicadores, esse peso aumenta. Os funcionários são os que mais param e os que realizam gre-

40 As entidades dos docentes empregados pelo Estado nacional (de nível superior, ANDES e de nível básico, SINASEFE) saíram da CUT.

ves mais longas e nas quais participam mais trabalhadores. Ainda em 2005, 75,5% das horas paradas e 56,1% dos grevistas correspondeu ao funcionalismo público (neste último caso tomando como universo 159 das 299 greves registradas). Esse mesmo ano foi o único no qual se realizaram greves de mais de um mês. Houve 12 greves de 31 a 60 dias e 7 de mais de 60 dias de duração. Das 138 greves que o funcionalismo público levou adiante nesse ano, os professores e trabalhadores da educação realizaram 40, sendo a principal categoria nos movimentos parciais da esfera estadual (23 das 66 greves do funcionalismo estadual foram realizadas por professores). (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2006).

As rupturas no PT e na CUT demonstram uma profunda recomposição da militância docente e uma ruptura histórica nos marcos políticos e sindicais de referência dos ativistas docentes. Entretanto, não parece haver grandes rupturas no nível da ação docente de base. Esta é uma generalização arriscada em se tratando das dimensões e da heterogeneidade da CNTE, mas cremos que pode se sustentar em dois fatores. O primeiro, de política interna. Apesar do segmento que defende o desligamento da CUT ter crescido em alguns sindicatos, este não parece ser um processo explosivo motivado pela insatisfação da base docente com relação ao governo Lula. Eram, basicamente, definições de correntes

gremiais que dirigiam ou tinham peso nestas entidades antes do governo Lula (como é o caso do sindicato do Rio de Janeiro). Por outro lado, o índice de adesão conseguido pela direção da CNTE nos Congressos continuou sendo muito alto após cinco anos de governo do PT⁴¹.

O segundo fato é identificado a partir do acompanhamento dos protestos docentes que realizamos no Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais⁴². Este trabalho permite sugerir que a conflituosidade trabalhista na base docente não difere significativamente das características delineadas nos últimos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso.

4. CONCLUSÕES

A descentralização histórica do sistema educacional brasileiro também compõe a estrutura das demandas do sindicalismo docente em escala nacional. Mais do que se opor à descentralização em momentos de relativo retrocesso (como no México, Argentina e na maioria dos países latino-americanos), os docentes brasileiros conseguiram nacionalizar suas discussões em períodos de fortalecimento político. Estas demandas de nacionalização têm duplo sentido. Em primeiro lugar, há uma questão sindical clássica: agregar interesses fortalece a capacidade negociadora dos trabalhadores. Em segundo lugar, uma convicção política, tributária do papel do governo fe-

41 A Confederação tem mecanismos para garantir a representatividade dos setores minoritários (mediante critérios de proporcionalidade na conformação da direção), na direção eleita em cada Congresso. Esta abertura às minorias repete-se na direção das entidades de base (para as quais as eleições são diretas). Inclusive, várias entidades mantêm uma direção colegiada, isto é, onde várias pessoas compartilham o cargo máximo.

42 No âmbito do projeto Conflituosidade Educacional na América-Latina foram registradas 290 ações de protesto do magistério brasileiro de educação básica levadas a cabo entre 1998 e 2007. A cronologia da ação sindical docente pode ser consultada em www.lpp-uerj.net/olped/mob_conflitos.asp. Algumas das principais greves estaduais de professores no primeiro governo Lula podem ser encontradas no Anexo II.

deral nos momentos de consolidação dos estados: a comunidade política nacional é quem deve definir as questões centrais para o desenvolvimento nacional. Estas demandas, mesmo assim, se articularam com exigências democratizantes – que têm, também, uma dimensão descentralizadora – porque em um sentido concreto não se opunham a qualquer descentralização a não ser a descentralização das responsabilidades de gestão e a centralização autoritária do controle dos recursos e a avaliação do sistema.

Sua própria natureza impõe ao sindicalismo docente, como principal atividade, a defesa dos interesses corporativos dos trabalhadores que constituem a sua base⁴³. Os anos 80 consagraram, para isso, um mecanismo conhecido por todo o magistério que reaparece quando os canais de negociação com o governo são rompidos ou os docentes estão dispostos a sair para lutar pela recuperação de direitos perdidos ou a melhoria de suas condições de trabalho: as greves por tempo indeterminado com mobilizações. Isto gerou, em algumas ocasiões, tensão com outros segmentos da comunidade educacional e com a sua própria concepção da importância de seu trabalho. De qualquer maneira, os sindicatos docentes no Brasil não se limitaram a defen-

der os interesses estritamente trabalhistas de seus filiados. Apresentaram sua própria agenda para melhorar a tarefa docente, tiveram um papel significativo nas demandas pela ampliação das contrapartidas orçamentárias e foram um dos atores sociais que defendeu da maneira mais determinada a democratização do sistema educacional.

Além das mobilizações e dos conflitos cotidianos, tentamos mostrar neste trabalho o lento processo de formação e mobilização do movimento docente em escala federal e algumas de suas dificuldades para ser aceito como representante da categoria. Depois da sua re-emergência algumas das principais demandas do sindicalismo docente estão na pauta de discussão com o governo federal. Muitas destas demandas estão alinhadas com o estabelecido nas recomendações da OIT e da UNESCO sobre os docentes de 1966. Estes canais de negociação e de diálogo – a partir da ratificação de Lula e da participação orgânica dos líderes sindicais no PT – parecem se consolidar. Trata-se de uma situação inédita no Brasil que representa, com custos importantes em termos de unidade interna e horizonte político, uma capacidade maior de incidência do movimento sindical docente.

43 Evidentemente, qualquer observador do cenário sindical latino-americano reconhece organizações mais ou menos preocupadas com os interesses transcendentais dessa representação, mas há uma situação estrutural, teoricamente lógica que determina este comportamento dos sindicatos: no capitalismo, salvo em contextos relativamente excepcionais de mobilização social, são os Estados e os grupos socialmente dominantes que estabelecem a agenda das reformas sociais (em algumas ocasiões, recuperando demandas sindicais).

JOANA FONTOURA é formada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Como pesquisadora coordenadora do Programa de Políticas Sociais na América Latina (SOPLA) da Fundação Konrad Adenauer no Rio de Janeiro, Brasil, organizou pesquisas nos últimos anos sobre as políticas sociais na região com os títulos "Crecimiento y Progreso Social" (2007), "Eficiencia del Gasto Público" (2008) e "Consecuencias Sociales de la Migración" (no prelo). No ano de 2007 participou da pesquisa "Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina" sobre as reformas educacionais e o papel dos sindicatos docentes nesse contexto. Publicou recentemente artigo sobre movimentos sociais no livro "Política, Sociedad e Cooperación Internacional" (2009).

JULIÁN GINDIN é doutorando em Sociologia no Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (IUPERJ), onde realiza uma pesquisa comparativa sobre a história do sindicalismo docente no Brasil, Argentina e México. É formado em Antropologia pela Universidade Nacional de Rosario (Argentina) e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Participou de diversos projetos internacionais de pesquisa sobre sindicalismo docente no âmbito do Observatório de Políticas Educacionais/Laboratório de Políticas Públicas (OLPED/LPP). Recentemente publicou trabalhos sobre o sindicalismo docente em livros e revistas especializados de México, Argentina, Brasil, Espanha e Inglaterra. Compilou Sindicalismo docente na América Latina. Experiências recentes na Argentina, Bolívia, Peru, México, Chile e Argentina (Amsafe Rosario, 2008).

PABLO GENTILI é Doutor em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da mesma instituição, onde coordena o Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais (OLPED). Escreveu ou compilou mais de vinte livros sobre políticas e reformas educacionais na América Latina, os quais foram editados no Brasil, Argentina, México, Venezuela, Cuba, Espanha e Itália. Sua última obra é Desencanto e Utopia. A educação no labirinto dos novos tempos ((Homo Sapiens, 2007; Vozes, 2008). Atualmente, é Secretário Adjunto do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

BIBLIOGRAFIA

- Ação Educativa. *A educação básica no governo Lula. Um primeiro balanço*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- Abreu, Mariza; Maria da Graça Bulhões. *A luta dos professores gaúchos –1979/1991. O difícil aprendizado da democracia*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1992.
- Arroyo, Miguel. “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?” *Educação & Sociedade* nº 5. São Paulo: CEDES/Cortéz, 1980.
- Andrade, Teresa Ventura de. *A União dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001.
- Cardoso, Adalberto; Julián Gindin. *Industrial Relations and Collective Bargaining. Argentina, Brazil and Mexico compared*. Prepared for the International Labour Organization. Geneva: ILO, 2009.
- Carvalho, Hermengarda de. *A organização dos professores públicos e a realidade brasileira: uma perspectiva histórica e sindical, dos estudos de caso: APPMG e UTE*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989.
- Catani, Denise Bárbara. *Educadores a meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-18)*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.
- Cavalcante, Francisca Wilma. *Associação de Professores do Rio Grande do Norte: a missão de educar (1920-1933)*. Dissertação de mestrado em Educação. Natal: Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 1999.
- Cavalcanti, Daniel. “A emergência do associativismo docente no Brasil”, *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* - Ciudad de Buenos Aires, 30 de octubre – 2 de noviembre de 2007. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007.
- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação. *Caderno de Resoluções do XXIIIº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Brasília: CNTE, 1991.
- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação. *Caderno de Resoluções do XXVIº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Brasília: CNTE, 1997.
- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação. *Caderno de Resoluções do XXIXº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Brasília: CNTE, 2005.
- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação. *Caderno de Resoluções do XXXº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Brasília: CNTE, 2008.
- Costa, Ana Alice Alcantara; Héli da Conceição. “As mulheres na ‘revolta dos resguinados’: a greve dos professores municipais em 1918”, *Orbis* N 4, setembro 2002. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.
- da Silva, Antônio Ozaí, Ruptura e tradição na organização política dos trabalhadores (uma análise das origens e evolução da Tendência Articulação – PT), em (Priori, Angelo Org.) *O Mundo do Trabalho e a Política*. Maringá: Eduem, 2000.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *As greves em 2005*. Estudos & Pesquisas Ano 2, Nº 20. São Paulo: DIESSE, 2006.
- Ferreira, Amarílio. *Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros*. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- Freitas, Leda Gonçalves de. *A contribuição do movimento sindical dos professores para a construção da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. Período 1985-1994*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.
- Furtado, João Pinto. *Trabalhadores em educação. Experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90*. Ouro Preto: Editora Universidade Federal de Ouro Preto, 1996.
- Gadotti, Moacir. “Estado y sindicalismo docente: 20 años de conflicto”, *Revista da Adusp*, Dezembro 1996. São Paulo: ADUSP, 1996.
- Gentili, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Gindin, Julián. *Sindicalismo docente, estado y reforma educativa en América Latina. Un aporte a la discusión desde una perspectiva histórica*.

- Informe final Beca para Estudiantes Universitarios Destacados. Concurso 2001 de Becas y Subsidios para las Ciencias y las Humanidades. Buenos Aires: Fundación Antorchas, 2003.
- Gindin, Julián. *Sindicalismo docente e Estado. As práticas sindicais do magisterial no México, Brasil e Argentina*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- Gindin, Julián. “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, N 37, abril-junio. México: COMIE, 2008.
- Gohn, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sindicatos. Indicadores sociais 2001*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- Krawczyk, Nora; Brunstein, Raquel. *Sindicalismo e governo: uma agenda para o diálogo sobre a reforma educativa. O caso do Estado de São Paulo/Brasil*. Santiago: FLACSO Argentina/PREAL, 2003.
- Lugli, Rosário Genta. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- Lugli, Rosário Genta. *O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- Martine, George (coord.). *O mercado de trabalho para professores de primeiro e segundo graus: a evolução na década de '80*, Série documental Relatos de pesquisa N 2a. Brasília: Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1994.
- Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A educação no Brasil na década de '90: 1991-2000*. Brasília: MEC, 2003.
- Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística educação básica. Censo escolar 2006*. Brasília: MEC, 2007.
- Monlevade, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores. O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- Nascimento, Francisco das Chagas Firmino do. *Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- Oliveira, Dalila Andrade de. *Estudo dos conflitos nos sistemas educacionais da região: agendas, atores, evolução, manejo e desenlaces. Relatório de estudo de caso do Brasil*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- Pacheco, Eliezer Moreira. *Sindicato e projeto pedagógico. A Organização e as lutas dos Professores Públicos Estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991*. Tese de Mestrado em História. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 1993.
- Pallerosi, Guilherme Guimarães. “As Políticas Educacionais da Década de 1990 e o Perfil Ocupacional dos Docentes da Rede Pública de Ensino Fundamental Paulista em 2002”. *Mercado de trabalho e modernização do setor terciário brasileiro: estudo DIEESE/CESIT*/ organizado pelo DIEESE. São Paulo: DIEESE, Campinas: CESIT/UNICAMP, 2005.
- Pinto, José Marcelino de Rezende, “Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)”. *Educação & Sociedade* vol. 23, nº 80. Campinas: CEDES, 2002.
- Piton, Ivania Marini. *Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na Educação Básica Paranaense*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- Resende, Ulisses. *Borges de. Mobilização Sindical no Distrito Federal: uma abordagem comparativa das práticas dos professores das redes pública e privada, 1995-2002*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- Ribeiro, Vera Masagão; Joia, Orlando. *Trabalhadores em educação: perfil e representação dos delegados ao 23º Congresso da CNTE (1991)*. São Paulo: CEDI/CNTE, 1992.

- Rodrigues, Fernanda Belo. *As mudanças no mundo do trabalho e a ação sindical dos trabalhadores em educação*. Dissertação de mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.
- Rodrigues, Leoncio Martins. “As tendências políticas na formação das centrais sindicais”, *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*, (Boito Jr. org.). São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- Sadi, Renato Sampaio. *Projeto das direções sindicais da educação de São Paulo-SP*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001.
- Saifi, Samira El. “Relações e Regulação do Trabalho no Setor Público: a Educação Pública e a Apeoesp diante das Transformações dos Anos 90”. *Mercado de trabalho e modernização do setor terciário brasileiro: estudo DIEESE/CESIT* organizado pelo DIEESE. São Paulo: DIEESE, Campinas: CESIT/UNICAMP, 2005.
- Salomão, Bluma. *Reformas educacionais e conflitos sociais: o caso APEOESP*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado de Rio de Janeiro, 2003.
- Silveira, Marta de Moraes Lima. *Entre gregos e troianos. As relações entre o SEPE/RJ e a Categoria de Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.
- Tavares, Laura; Sader, Emir; Gentili, Rafael; Benjamin, César. *Governo Lula: decifrando o enigma*. São Paulo: Boitempo/LPP, 2004.
- Vianna, Cláudia. *Os nós do “nós”, Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- Vicentini, Paula Perin. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Profesorado paulista): profissão docente e organização do magistério*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- Vieira, Juçara Dutra. *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro*. Brasília: CNTE, 2003.
- Vieira, Juçara Dutra. *Piso Salarial Nacional dos Educadores. Dois séculos de atraso*. Brasília: CNTE, 2007.

SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPP	Centro do Professorado Paulista
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CSC	Corrente Sindical Classista
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIESSE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
UNATE	União Nacional dos Trabalhadores em Educação

ANEXO I

Evolução da filiação em algumas entidades de base

Anos	APEOESP (São Paulo)	CPERS (Rio Grande do Sul)	SINPEEM (Cidade de São Paulo)	SINPRO (Distrito Federal)
1977		18.559		
1979	32.000	32.069		5.675 (1980)
1981	19.000	44.380		
1983	30.000	48.413		
1985	33 000	58.270		
1987	52 000	63.437		
1989	65 000	67.596	3.600	
1991	80 000	76.305	17.600 (1992)	
1993	122 000			
1995	150 000		26.000	27.095
1998	138 000			
1999	139 000		34.000	
2001	136 000			37.150 (2002)
2003	149 000			
2005	150.386 (*)	85.126 (*)	41.000 (*)	

Fonte: elaboração própria com dados da página da internet da APEOESP (www.apees.org.br, consulta de fevereiro 2006), Pacheco (1993) para o CPERS, Sadi (2001) para SINPEEM; Freitas (1996) e Resende (2004) para o SINPRO.

ANEXO II

Greves no primeiro governo de Lula em alguns estados

Estado	2003	2004	2005	2006
Rio de Janeiro	70	—	—	44
Minas Gerais	12	22	—	—
São Paulo	—	—	—	—
Rio Grande do Sul	—	29	—	35
Distrito Federal	—	—	7	—
Maranhão	26	30	—	—
Piauí	29	35 e 30	—	—
Goiás	—	7	28	—
Ceará	—	15	—	73
Bahia	—	28	—	—
Rio Grande do Norte	—	28	38	—
Rondônia	—	39	—	—
Santa Catarina	—	16	—	43

Fonte: Cronologia da ação sindical docente em: www.lpp-uerj.net/olped/mob_conflitos.asp

Nota: estamos contabilizando somente as greves que duraram mais de cinco dias, em alguns estados. A conflituosidade está, por isso, claramente sub-representada.

ANEXO III

A CNTE e suas entidades de base (2005)

Sigla	Nome	Página web	Filiados	Estado
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	www.cnte.org.br	925.229	—
Entidades de base da CNTE				
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo	www.apees.org.br	150.386	São Paulo
CPERS-SINDICATO/RS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação	www.cpers.com.br	70.580	Rio Grande do Sul
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais	www.sindutemg.org.br	85.126	Minas Gerais
APLB/BA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia	www.aplbsindicato.org.br	57.436	Bahia
SEPE/RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro	www.sepe-rj.org.br	Rio de 51.479	Janeiro
APP/PR	APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná	www.app.com.br	50.106	Paraná
SINPEEM/SP	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo	www.sinpeem.com.br	41.000	São Paulo (municipal)
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal	www.sinprodf.org.br	38.573	Distrito Federal
AFUSE/SP	Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação	www.afuse.org.br	32.213	São Paulo (técnicos e administrativos)
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco	www.sintepe.org.br	27.496	Pernambuco
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás	www.sintego.org.br	25.000	Goiás
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul	www.fetems.org.br	23.166	Mato Grosso do Sul
APEOC	Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará	www.apec.org.br	22.000	Ceará
SINDIUPES	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo		21.857	Espírito Santo
SINTE/RN	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte	www.sinte-rn.org.br	21.377	Rio Grande do Norte
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas	www.sinteal.org.br	20.091	Alagoas
SINTE/PI	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí	www.sintepiaui.org.br	20.056	Piauí

continua

continuação

Sigla	Nome	Página web	Filiados	Estado
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso	www.sintep.org.br	19.978	Mato Grosso
SINTE/SC	Sind. dos Trab. em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina	www.sinte-sc.org.br	19.787	Santa Catarina
SAE/DF	Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal	www.saedf.org.br	15.348	Distrito Federal (técnicos e administrativos)
SÍNTESE	Sind. dos Trab. em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe	www.sintese-se.com.br	14.777	Sergipe
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará	www.sintepp.org.br	14.186	Pará
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia	www.sintero.org.br	13.700	Rondônia
SINTEAM	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas	—	12.941	Amazonas
SINPRO-ESEMMA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão	www.sinproessemma.com.br	10.615	Maranhão
SINTEAC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre	—	9.663	Acre
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba	—	8.200	Paraíba
SINSEPEAP	Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá	www.sinsepeap.org.br	6.900	Amapá
SINTET	Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins	www.sintet.org.br	4.946	Tocantins
SINTER	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima	—	4.258	Roraima
SINDIUTE/CE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará	www.sindiute.org.br	3.500	Ceará
SINTEM	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa	www.sintempj.org	2.457	Paraíba (municipal)
SINDIPEMA/SE	Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju	www.sindipema.org.br	1.680	Sergipe (municipal)
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba	—	3.328	Paraná (municipal)
SINPROJA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes	www.sinproja.org	1.023	Pernambuco (municipal)

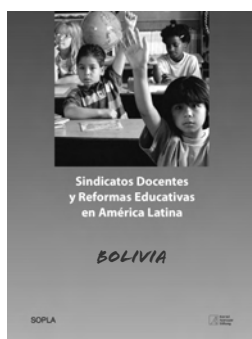
Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Nota: Após 2005, foi incorporada uma nova entidade de base municipal, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande (do estado do Rio Grande do Sul).

SERIE SINDICATOS DOCENTES Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA



Argentina



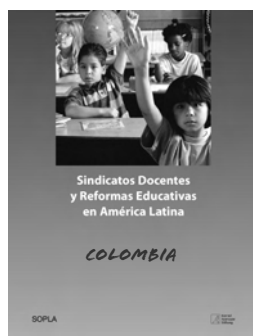
Bolivia



Brasil



Chile



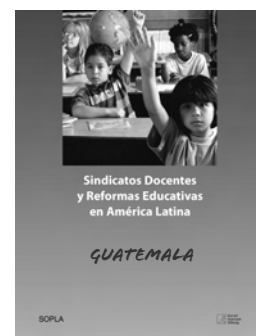
Colombia



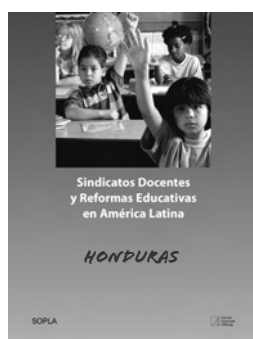
Costa Rica



Ecuador



Guatemala



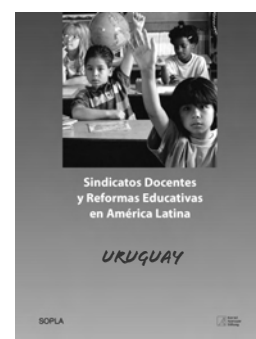
Honduras



México



Paraguay



Uruguay

*Este livro foi composto por Cacau Mendes em
Meta c.10/16 e impresso pela gráfica Vozes para a
Fundação Konrad Adenauer em março de 2009*